الألف كتاب
الثاني
٢١٥

علي مولا

هيربرت ريد

التربية عن طريق الفن

ترجمة : عبد العزيز توفيق جاويد

مراجعة : مصطفى طه حبيب



الهيئة المصرية العامة للكتاب

التربية عن طريق الفن

الألف كتاب الثانى

التربية عن طريق الفن

تأليف

هيربرت ريد

ترجمة

عبد العزيز توفيق جاويد

مراجعة

مصطفى طه حبيب



الهيئة المصرية العامة للكتاب

١٩٩٦

هذه ترجمة كتاب :

EDUCATION THROUGH ART

تاليف :

HERBERT READ

محتويات الكتاب

الفصل الرابع :

المزاج والتعبير

الفصل الخامس :

الفن عند الأطفال

الفصل السادس :

الطرائق اللاشعورية للتكامل

الفصل السابع :

الشكل الطبيعي للتربية

الفصل الثامن :

الأساس الجمالى للتهذيب والأخلاق

الفصل التاسع :

المعـــلم

الفصل العاشر

البيئـــة

الفصل الحادى عشر :

تصدير الطبعة الجديدة

أسعدني أن رأت هيئة الكتاب تكريم كتابى «التربية عن طريق الفن» لهيربرت ريد بإصداره، وهو كتاب لاشك قيم فى موضوعه، ومؤلفه. بين نقاد الفن وعشاقه معروف ذائع الصيت لدى كل من أمسك مرقاشاً بدهان، وكل من أحب حديثاً منمقاً وصادقاً عن الفن وفلسفته، يصدر عن أديب خبير فهو يحدثنا حديث العالم المجرب عن الفن ومدارسه ثم يتحول إلى ارتباط ذلك بالتربية وعلم النفس ولايزال الحديث يتطرق به حتى يغوص فى أعماقهما، ويتطرق إلى أصولهما، ويشرح لنا مدارسهما، وإذا به يخرج علينا بمشروع المدرسة الشاملة، بما تحتوى من أقسام ثانوية عامة، وصناعية، وزراعية، وتجارية. ويجتمع الطلبة فى بعض أوقات الدراسة التى تتفق التربية على وجوبها لهم جميعاً، ذلك فى بعض الوقت ثم تحين لحظات التخصص، وإذا بهم يتفرقون بددا، فيمضى كل إلى غايته، فريق إلى زراعة حقله، وفريق صناعة إلى ورشته، وفريق تجارَة إلى مدرجه، وفريق دراسة ثانوية عادية إلى فصوله؛ هكذا بعد أن أسعدنا هيربرت ريد بآرائه فى الفن والتربية، وتحليلاته النفسيه فى حقوله وورشه ولم يضن علينا بشرح لقواعد ونظريات علم النفس السوى وغير السوى، حتى ليخرج القارئ وقد ألم به وعرفه وتذوقه عن دراسة علمية سابقة من أستاذ ضليع متمكن.

فإلى القارئ أزجى هذا الكتاب الشائق.

وأذكر بالثناء المستطاب فضل صديقى المرحوم الأستاذ/ محمد يوسف المحجوب مفتش عام اللغة العربية على هذا الكتاب حيث راجع جميع تجارب المطبعة وتعاون معى فى تصحيحها. وكذا فضل المرحوم حليم بطرس حيث عاوننى فى ترجمة الكتاب ومراجعته وتصحيحه.

عبدالعزيز توفيق جاويد

أبريل ١٩٩٥

كلمة المترجم

هذا كتاب يؤلف بين الفن والجمال ، والتربيــة وعلم النفس ويعقد بينهــا الخناصر . قرأته وماكدت أدرى قبله ما الفن ولا أعرف ما الجمال ولا أدرك الصلة التى تربط بينهما وبين علم النفس ، وان ألممت بعلم النفس والتربية متخذا اياهما تكئة لمنتهى فى هذه الدنيا . ذلك أن فنانا لم يأخذ بيدى صغيرا فيخرج بى فى نزهة خلوية ، يشير فيها أمامى الى السماء والسحاب ، ويحثنى على وصف الأشــكال التى لا تنفك عن التحول ويقطف لى زهرة برية مهما صغر حجمها ، ويحثنى على رؤية ألوانها والانتباه لجمالها ويقول لى ان هذه الزهرة الصغيرة انما تختصر جمال الكون كله ، لا يمر بحيوان يمشى أو زاحف يزحف أو طائر يطير الا بصرنى بعجائب خلقته وما فيها من جمال ، وعلمنى كيف أمد عواطفى فتشمل عالم الحيوان والنبات كعالم البشر سواء بسواء . حتى اذا استيقظت الحواس بدت كوامن المواهب وتطلعت النفس الى الفن الذى انغرس عشقه فى الروح .

نعم ان والدى رحمه الله كان يأخذنى صغيرا الى نزهات بعيدة فى خلوات مدينة رشيد نشهد فيها المروج والحقول ونتملى بأحراش النخيل ونشاهد ألوانه وصباغ اقنائه ما بين بسر أخضر كالزبرجد أو زغلول أحمر كالعقيق أو سمانى كأنه قلائد العقيان . ولكن هذه رحلات غبر عليها الزمان ولم يصحبها توجيه الى مافى الطبيعة من جمال الألوان وانسجامها . على أن الطبيعة الجميلة كانت تثير أحاسيسى على الرغم منى وتدفعنى الى الاحساس بجمالها وتفتح عينى بالقوة الى الاستمتاع بمشاهدها واستجلاء حسنها . كان أن رأيت برشيد جمال « قوس قزح » ففغرت له فمى دهشا واعجابا وكان أن شهدت الجعران رمز أجدادنا القدماء الأثير ، بل المعبود ، يصنع من أخبث الخبث كرة لو اجتمعت أدق الآلات على انتاج ما فيهــا من استدارة كاملة لأخفقت مافى ذلك ريب . وفى مدينة رشيد ، شهدت الكثبان الرملية تتفاقم وتتصاعد رؤوسا ومخاريط ثم تذروها الرياح الهوج ، فاذا هى هباء مهيل . وفى بطحائها رأيت الهواء ينظم الرمل خطوطا « كنتورية » متتالية من اللون الأسود بينها فراغات من الرمل الأصفر متخذا من بطحائها مدرجة يلهو بها ويلعب ومسطحا برسم فيه ويهندس .

والآن ما الفن وما الجمال وما هى البواعث النفسية التى تدفع الانســان الى الاحساس بالجمال أولا والتعبير عنه فنا جميلا بالمرقاش أو القلم أو اللحن والموسيقى ثانيا ؟ ولماذا كان بعض الناس مندفعا بطبعه الى التعبير الفنى تشكيليا كان أو كتابيا

أو موسيقيا ، وكان بعضهم بطبعه أيضا عزوفا عن ذلك ؟ وهل فى الامكان أن يكون فى كل انسان منا بذرة فنان متى تعهدتها التربية بالرعاية سعيا وتهذيبا وصقلا وتنمية ، جادت على الدنيا ببيكاسو آخر أو شيكسبير جديد أو موزار حديث ؟ وما الدور الذى ينبغى أن تلعبه التربية وما الاتجاه الذى تستطيع أن تتجهه لكى تقوم بدورها فى هذا المنتحى ؟ كل هذه أمور يتناولها المؤلف فى كتابه هذا ، وهى الفكرة الاساسية فيه . وقد اضطرته ظروف البحث أن يوضح للقارىء البواعث النفسية للانتاج الفنى . فترتب على ذلك أن شرح لنا نظريات علم النفس على اختلاف مدارسها ، وأن توسع فى سرد تفاصيل الطرز البشرية التى هى ثمرة الأجهزة التى تحرك الأنفس الى هذا أو ذاك من الاتجاه ، فنيا كان أو غير فنى ، وأوضح تفسير الفن عند كل مدرسة من مدارس علم النفس تلك . ثم استطرد به السياق فدرس مدارس التربية واحدة واحدة مبتدئا بأفلاطون ومنتهيا الى رجالها فى العصر الحديث . وبديهى ان كتابا فى الفن لن يفوته أن يشرح لنا مدارسه وطرائق الاحساس به ووسائل الارتفاع بذلك الاحساس حتى يغدو انتاجا فنيا ملتهما وتذوقا جماليا مرهفا ، فاذا تم للمؤلف ذلك كله استوت له القضية التى أقبل على جمهور القارئين يروج لها ويدعو اليها وهى قضية ابراز الفنان ابتداء ، وتوجيه كل طفل ننشئه الى الفن لو أمكن ذلك .

« فهربرت ريد » يدعو فى الكتاب أن يتعلم كل انسان منا بيده وعينه وعقله ، ويهدم نظرية التربية القديمة القائمة على الدراسة النقلية العقلية المؤسسة على المنطق وحده والتى دامت عليها التربية منذ عهد أفلاطون وأرسطو حتى يومنا هذا ، تلك التربية التى أساسها المنطق ، وقوامها المنطق ، ونتاجها المنطق : عقل يسبح فى فراغ جوف . وهو يرى أن أفلاطون يدعو لما يناقض ذلك تماما وأن العالم ظل ثلاثة وعشرين قرنا يفسر بعض آراء ذلك الفيلسوف تفسيرا خاطئا ، وأن أفلاطون يعتقد أن اليد هى وسيلة التعلم وأن ما تتعلمه عن طريقها أثبت فى الذهن من كل ما تتعلمه عن طريق اللسان وقواعد القياس واستنتاجاته . وهنا يخلص المؤلف الى ضرورة قلب نظام التربية رأسا على عقب . فالمدرسة ان هى عنده الا « ورشة » يدخلها الطفل فى الصباح منتقلا من عنبر الى عنبر : فهذا عنبر للموسيقى وما يصحبها من رقص وايقاع ، وذاك عنبر للجغرافيا وما يجتمع اليها من تاريخ واجتماع فضلا عن عنبر النشاط اللفظى لغة وانشاء وتعبيرا ومسرحا وتمثيلا ؛ ولا يقتصر على التعبير والتحبير بل يوجد لنا عنبرا للصمت والتأمل والتفكير .

يقول المؤلف فى حديثه عن الهدف من التعبير :

« وليس يكفى أن يقال ان الطفل يرغب أن يمثل شيئا ما قد يكون شيئا يراه أو وجدانا يحسه . والسؤال هو كالتالى : لماذا يرغب أن يفصح عن ادراكه أو وجدانه ؟ ولماذا لا يقنع بمجرد تمثيل داخلى أو تخيلى للشىء أو الوجدان ؟ »

ويفيض المؤلف فى تحليل الجمال وتذوقه ، وبديهى أن الاحساس بالجمال يولد الخبرة الجمالية وهى تجمع بين الاحساس والتأثر والتعبير . وهى ليست انفعالا أو تأثرا بالممتع أو المكدر ، فهى ليست شيئا ذاتيا بحتا ولا موضوعيا بحتا وفضلا عن ذلك فهى لا تنتمى الى واقع علمى من النوع الذى يصوغه العقل ولا تقوم على تكديس للمعطيات ثم فرزها واحدة واحدة ونبذ مالا يستقيم مع الفرض المفروض منذ البداية ثم استنباط حكم وقاعدة فى النهاية .

والابداع فى الفن أمره عجيب . فالفن الحق ليس محاكاة لأحد ، ولا توليفا من عناصر سابقة ، بل انه قد يعد تعبيرا عن ذات الفنان وتمثيلا للعالم الخارجى المحسوس ، وان لم تأخذ كثير من المدارس بهذا . والابداع سواء فى العلوم أو الفنون من الأمور التى تبدو مستعصية حتى على محاولة وصفها وتحليلها ، وخاصة عندما تمر العملية بتلك اللحظة الخاطفة التى تسمى الحدس او الالهام .

ومن المسلم به أن الفن ليس فى جوهره تعبيرا أو وصفا كما أنه ليس خلقا خالصا ، وانما هو خبرة ليست بالحسية الذاتية ولا العقلية الموضوعية ، هو خبرة جمالية تهن نفس الفنان ، فاذا استوت شكولا وشخوصا والوانا ونحائت وأنغاما وألحانا أو شخصيات درامية أو منظومات وأوزانا تفجرت بها نفس الفنان واهتزت لها روح التذوق

ولا يخفى أن القدرة على التذوق الجمالى وعلى الابداع الفنى كامنة فى كل شخص وقابلة للنمو بالتدريب والتهذيب . فنحن لا نفوز بالنشوة الجمالية الا بقدر ما اكتسبنا من خبرات ماضية . لذلك نرى أن دافع الفن فى الانسان قديم قدم الانسان نفسه . ولذلك نرى المؤلف يتعقب بزوغ فجر الفنون جميعا ويوضحها بالاشارات والأمثلة الى الموسيقى والأدب والتشكيل ويتتبع بوجه خاص فن التشكيل عند الانسان البدائى مقارنا بينه وبين فنون « الأطفال » وموردا عنها عددا ضخما من صور الأسود والأبيض أو ذات اللون الواحد ، أو ذات الألوان المتعددة ، جاعلا من ذلك كله أساسا لنظريته فى التربية وفى ضرورة تغيير أساسها من المنطق النظرى البحت الى الذهن المفكر الذى تدفعه الى التفكير عين على الملاحظة مدربة وتخدمه يد قديرة فى الصنعة ماهرة . هو يريد أن يقلب نظم التربية رأسا على عقب .

ثم انه ينقل الينا حالة مدرسة يراها مثالية من جميع النواحى تجمع بين العلم والطبيعة ، والجمال والصنعة والفن . ويدعو رجال التربية الى الأخذ بها . والعمل على صوغ جميع مدارس المستقبل على غرارها حتى ينشأ الجيل الصاعد على أساس من العلم المكين المؤسس على اليد الصانعة والعقل المدرك القائم على ما توررده الحواس لا التفكير التجريدى المحض) اليه من معلومات لا بد أن تختزن فيه الى ما شاء الله وتستخدم ما دعت الحاجة الى استخدامها .

ونظرا لسعة آفق هذا الكتاب وشموله ـ على صغر حجمه ـ موضوعات مترامية وعلوما شتى منها التربية وعلم النفس وعلم الجمال والفنون ومدارسها والفسيولوجيا ، رايت جريا على عادتى أن أردفه بثبت يجمع ما وسعنى جمعه من المصطلحات العلمية والفنية الواردة فيه مع ترجمتها العربية . ومن هذه المصطلحات ما استعنت فيه بأهل الرأى ومنها ما رجعت فيه الى المراجع ومنها ما أعيانى فيه أولئك جميعا ، فأعملت فيه رأيى واجتهادى .

وقد سرنى ـ وأنا من رجال التربية ـ أن رأيت وزارة التربية والتعليم تتجه فى بعض مشروعاتها التقدمية الى شيء مما ذهب اليه المؤلف ، فتنشيء « المدرسة الحديثة » التى تتخذ من « الورشة » أساسا وتجعل الاتصال المباشر بالطبيعة لاستكناه ما فيها من أسرار ، والالتذاذ بما حوت من طعوم وجمال نبراسا ، كما تربى فى الطفل ملكة العمل اليدوى واحترام المهنة .

ولكن أحدا لا يستطيع أن ينكر تردد الوزارة فى هذا الاتجاه ، فضلا عن انها بذلت فيه جهد المقل . اذ الواقع أن المطلوب هو تغيير شامل لفلسفة التعليم مسايرة لتحديات العصر ومتطلباته . فالفلسفة القديمة وان قامت على صيحة الدكتور طه حسين التى أدلى بها فى الثلاثينات حيث طالب بأن يكون العلم كالماء والهواء وأن يخرج من نطاق الطبقة الى الشعب كله ، كما قامت على رأيه الآخر الذى دعا اليه فى الخمسينات وهو أن الدولة الاشتراكية مسئولة عن ايجاد فرص العمل لكل ذراع فتية ، ـ هذه الفلسفة تعد من المبادىء العامة ـ وهى على سموها لم تنظر تفصيليا فى الطرائق والمناهج المؤدية الى خلق المتعلم الجدير بأن يكون مواطنا صالحا لزمانه . ولا شك أن هذين الرأيين حركة ثورية قلبت مفاهيم الهدف من التربية فى مصر رأسا على عقب . غير ان نظرة واحدة الى عنق الزجاجة التى يختنق عندها التعليم الثانوى، تؤكد اننا بعد هذين المبدأين نحتاج الى اعادة نظر جذرية فى فلسفة التعليم من ناحية التنفيذ التفصيلية : ما الأهداف التى من أجلها وضعت نظمه وما الظروف الموضوعية التى كانت تحيط به فى الماضى وما التى ستحيط فى المستقبل ؟ وما المناهج التى أعددناها لمواجهة ذلك ؟ .

ان الدول التى تعنى بتخطيط تقدمها لابد أن تضع فلسفة التعليم وخطته فى اعتبارها . فنظم التعليم حتى الآن تخرج رجالا لا يصلحون الا للجهاز الحكومى حتى اكتظ ذلك الجهاز واتخم ، وأصبح ينطوى على ما يسميه رجال الاقتصاد باسم العطالة المقنعة . ومن البديهيات التى لا يستطيع أحد انكارها أن الجيش فى ظروفنا الراهنة ، والنهضة الصناعية فى تقدمها الجبار يواجهان متطلبات ومشروعات تكنولوجية تحتاج الى كفايات ومهارات تكنيكية يعجز عن الوفاء بها نظامنا التعليمى الراهن، وذلك فضلا عن حياتنا الاقتصادية التقدمية . ويدل عنق الزجاجة والفائض

من التعليم الثانوى العام من ناحية ، والحاجة الماسة الى اليد العاملة الماهرة من ناحية اخرى ، على أن هناك عنصرا من عدم التوازن ولو أجرينا مقارنة بين أعداد من يطلبون التعليم الثانوى العام ومن يطلبون التعليم الصناعى الحرفى البحت ، لوجدنا الأولين خمسة أضعاف الآخرين ان لم يكونوا أكثر . والأعداد بعد ذلك تتزايد والمشكلة تتفاقم ؛ وذلك بينما تشكو المؤسسات من قلة المهارة ، لعدم انتظام العلاقة بين فلسفة التعليم ونظمه وبين حاجة مؤسسات التنمية الحديثة . واذن فما أحوجنا الى احداث انقلاب ثورى فى نظم التعليم بحيث يصبح التعليم الفنى هو الأساس . فاما أن نضفى على المدرسة الثانوية الحالية صبغة قوية من الفكرة والروح الصناعية والفنية ، واما أن نحول بعض المدارس الثانوية على الأقل الى صناعية ، أو نحدد الدخول الى الثانوى بحيث لا يحدث فائض عند عنق الزجاجة عن حاجة الجامعة ، وبحيث تجد المؤسسات حاجتها من مهرة العمال . ما أحوجنا الى جراة من وزارة التربية تجعل المدرسة المهنية والتعليم الفنى والصناعى هو الأساس لكل تربية فى مصر . ما أحوجنا الى من ينظر باهتمام الى آراء « هربرت ريد » فى هذا الكتاب ويتخذ من بعضها على الأقل أساسا لانقلاب حقيقى فى فلسفة التعليم يعيد التوازن بين الحاجة الى اليد العاملة ونوعية اليد العاملة .

فالى رجال التربية والفنون التشكيلية ومحبى الجمال والراغبين فى تذوقه أقدم هذا الكتاب .

٢٥ يونيو سنة ١٩٧٠ **عبد العزيز توفيق جاويد**

تمهيد

كان الذى هيأ لى كتابة هذا الكتاب تعيينى فى زمالة جمعية ليون للفنانين بجامعة لندن فى السنوات ١٩٤٠ ـ ١٩٤١ ، ١٩٤١ ـ ١٩٤٢ ، وأود قبل كل شىء أن أعبر عما يخالجنى من شعور الشكر نحو رئيس تلك الزمالة وأعضاء لجنتها الذين خصصوا الجائزة . وانى لمدين بدين خاص للأستاذ السير فردكلارك مدير معهد التربية وأحد أعضاء تلك اللجنة ، على ما منحنى من النصح الودى طوال جميع مراحل بحثى . فلولا تشجيعه لى ونقده لعملى لبدت عيوبى أشد وضوحا للعيان .

ولا اخالنى مستطيعا أن أذكر رؤساء المدارس وأساتذة الفن الذين منحونى تعاونهم عن طواعية كريمة ، لكثرة عددهم . وانى لمدين بالشكر خاصة لكل من زودونى بالصور ليتيحوا لى فرصة دراستها ونقلها . بيد أن هناك بعض المعلمين الذين أعانونى بما قاموا به من تجارب وما أدلوا به من مشاهدات نوعية والذين ينبغى لى أن أنوه بذكرهم . وانى لمدين فى هذا الصدد دينا خاصا للمس بياتريس م . كلهام (ايلورث) والمسز كورتس ا مدرسة لانجفورد جروف) والمسز دوريل (بيدالس) والمس جويند ولن م . فراى (ملهام فورد ،اوكسفورد) والمس مارى هود (مدرسة هول ، وايبريدج ، ومدرسة السير وليم پركنس ، تشرتسى) والمس روث سكريڤنور (بدالس ومدرسة هابرداشراسكى) ، والمس أوليڤ سولڤان (مدرسة وارنجتون الثانوية ومدرسة الفنون التابعة لبلدية مانشستر) ، والمستر موريس فيلد (مدرسة الداونز ، كولوال) ، والمس هـ . س . هوايت (معهد التربية بجامعة لندن) ، والى المس أودرى مارتن ، والمس نان يانجمان وغيرهم من موظفى جمعية الفن فى خدمة التربية .

وقد تفضل الدكتور صموئيل لووى بمراجعة الفصل السادس وقدم الى بعض المقترحات الثمينة . وأمدنى الدكتور توماس منرو بمتحف الفنون بجامعة كليفلاند (أوهيو بالولايات المتحدة) بمجموعة من المؤلفات الأمريكية مناسبة للمقام ، كما أن المستر ف . ف مورلى قام بعدة أبحاث واستفسارات فى نيويورك نيابة عنى .

وبلغ من تلطف المستر هنرى موريس ، مدير التعليم بكمبريدج شير ، أن رسم لهذا الكتاب خاصة تصميم كلية القرية بامپنجتون المصورة فى الفصل العاشر من الكتاب ، وهذا البسط العملى للمذهب الواقعى فى التربية يعد نقطة تجمع لجميع المصلحين الذين يدركون أهمية البيئة والتركيب الوظيفى للمدرسة .

هذا الى أنى أعترف للمجلس البريطانى بالفضل لسماحه لى بتصوير عدد من الصور الفوتوغرافية التى أخذت لمناسبة المعارض البالغة النجاح التى أقيمت لرسوم الأطفال وهى التى أخذوا يرسلونها الى البلاد الأجنبية فى الآونة الأخيرة. ولا بد لى أيضا أن أقدم الشكر للمس م . أ . ريكيارد ومن معها من موظفى المعرض القومى للصور على ما أسدوه الى من جميل بما قدموه من خدمات فوتوغرافية ممتازة .

وأخيرا ينبغى لى أن أذكر بالثناء المس ليونى كوهن لما بذلت لى من مساعدات ، تمتاز ببالغ الكفاية كسكرتيرة لى .

هربرت ريد

تمهيد الطبعة الثانية

أصلحنا فى هذه الطبعة عددا من الأخطاء المطبعية ، وانى لأحس بصادق الامتنان نحو سارجنت ايفوموريش لقيامه بعمل قائمة بالأخطاء المطبعية بالغة المنفعة وقد أرسل لى اثنان أو ثلاثة من الناس برسائل يوضحون فيها غموض

لفظة الانطباعى Impressionist» حين استخدمت فى وصف أحد طرز رسوم الأطفال وقد أحللت محلها فى الفصل الخامس المصطلح الحديث ، وهو التسرب الانفعالى أو التقمص الوجدانى (Empathy) التى أرجو أن يكون معناها واضحا فى سياق الكلام ، ولم يفتنى أن أصلح من غموض بعض العبارات وهنا أعبر للمرة الثانية عن امتنانى لعدة أشخاص راسلونى وأبلغونى آراءهم فى الكتاب ، أخص بالذكر منهم المس ايرين ما جينس لتفضلها بتعقيب عظيم الفائدة .

هـ . ر . أكتوبر ١٩٤٥

تمهيد الطبعة الثالثة المنقحة .

انقضت ثلاث عشرة سنة على ظهور هذا الكتاب أول مرة . وهو كتاب ظننته فى البداية ضربا من البحث الأكاديمى فاذا هو يرسخ أقدامه فيصبح اعلانا يحتوى على اصلاحات تربوية يحتاج اليها الأمر أشد الاحتياج .وقد حثنى كثير من الناس على تبسيط متنه ، غير أنى وجدت ذلك ضربا من المحال . على أنى فى هذه الطبعة المنقحة أرجأت بعض المواد التقنية العميقة ووضعتها فى تذييل . كما أنى ألغيت بضع فقرات خيل الى أنها تسد السبيل على انسياب فيض البحث. وقد أدخلت فى حسبانى الأبحاث الكثيرة التى أسهم بها أصحابها فى الموضوع منذ ١٩٤٣، ، وبذلك أضيف الى قائمة المراجع أربعون عنوانا جديدا . وباستثناء اضافة أربع لوحات ملونة ، أعارنى كليشيهاتها أصحاب صحيفة السنداى بيكتوريال متكرمين ، فان الصور ظلت على ما كانت عليه — غنى عن البيان أن فن الأطفال لا يخضع لطراز متغير أو موضة جديدة ، ومن ثم لم تكن هناك حاجة الى تغيير الصور .

وقد تمكنت عن طريق هذا الكتاب من عمل اتصالات كثيرة مع كثير من المعلمين وعلماء النفس بكل أرجاء العالم ، وما زلت على الدوام مدينا لهم على ما قدموه من نقد وعون .

هـ.ر. ديسمبر ١٩٥٦

الفصل الأول

الغاية من التربيــة

هــكذا يجب أن تكون ، ولا تستطيع أن تتهرب
هــكذا قالت الكاهــنات والأنبيــاء من قبــل ؛
ولــن يستطيــع الدهــر أو الجهــد العنيــف
أن يمــزق كائنــا من الكائنــات ينبض بالحيــاة .

جوتــه

١ ــ البحــث :

ان البحث الذى سيعرض عليك فى هذا الكتاب لا يتصف بالأصالة . فقد صاغه أفلاطــون صياغة بالغــة الوضوح قبل عصرنا هــذا بقــرون كــثيرة ، وليس لى من مطمــع الا أن أترجم آراءه فى وظيفة الفن فى التربية الى عبــارات يمكن تطبيقها تطبيقا مباشرا على حاجاتنا وظروفنا الحاضرة .

ولا شــك أن من أعجب عجائب تاريخ الفلسفة أنه قد فات جميــع أتباعه ومريديه ومن جاءوا بعده ــ باستثناء شيللر وحده ــ أن يعيروا التفاتا جــديا الى فكرة من أعز ما ارتآه ذلك الرجل العظيم وأعلاها قدرا . ولعب العلماء ببحثــه لعب الأطفال باحدى الدمى ، فانهم اعترفوا بما هو عليه من جمال ومنطق وتمام ، ولكنهم لم ينفقوا لحظة واحدة لتأمل مدى قابليته للتنفيــذ . ذلك أنهم عالجوا ذلك المثل الأعلى البالغ الحماسة الذى ارتآه أفلاطون على اعتبــار أنه تناقض ، وأنه شيء لا يفهم الا فى سياق حضارة ولت وبادت .

ونص المبحث هو : أن الفن ينبغى أن يكون أساسا للتربية .

والفكرة على هذه الصورة من الايجاز الشديد تنطوى صراحة على جو التناقض • غير أن التناقض قد يعود ما فيه من سخف ظاهرى الى استخدام اللغة على نحو غير مألوف ، ولذا فان أول ما سأعنى به هو أن أقدم تعريفا عاما للمصطلحين الموجودين فى هذا المقام : الفن والتربية • وعندى أن الناس أساءوا فهم هذا البحث المعقول الذى قدمه أفلاطون ، وذلك ـ أولا ـ لأنه انقضت قرون لم يتفهم فيها أحد مدلول المعنى الذى قصده من كلمة « الفن » ، وثانيا لأنه ران على الناس فى الوقت نفسه تقريبا ضرب من عدم التأكد من الغرض من التربية •

وربما جاز لى عقلا فيما يتعلق بطبيعة الفن أن أقنع قرائى أن من غير الممكن أن يكون فيها رأيان ، وذلك لأن التعريف الذى أقدمه يتصف بالموضوعية البحتة • وهو لا يتضمن أى « آراء » ، ولا أية عناصر تتجاوز خبراتنا البشرية فهو يدخل الفن الى حيز عالم الظواهر الطبيعية ويجعله فى بعض النواحى الجوهرية المعينة خاضعا للمقاييس التى تقام عليها القوانين العلمية • على أنه ليس من المحتمل أنى أحمل بين يدى ما يمكن أن يعتبر اتفاقا عاما حول الهدف الذى أنسبه الى التربية ، ومرد ذلك أنه يقوم هنا احتمالان على الأقل لا سبيل الى التوفيق بينهما : أولهما أن الانسان لا بد له من التربية ليصبح على ما هو عليه وثانيهما أنه ينبغى له أن يتربى ليضل الى ما لم يبلغه • فأما الرأى الأول فيفترض أن كل فرد يولد مزودا بقوى وامكانات معينة لها قيمة ايجابية لذلك الفرد ، وأنه من حقه المقدور عليه أن يطور تلك القوى داخل اطار مجتمع يبلغ من تحرريته أن يسمح بوجود ما لا نهاية له من تنوع الطرز • ويفترض الرأى الثانى أنه مهما تكن الجبلات التى قد يمتلكها الفرد عند مولده ، فان من واجب المعلم أن يستأصلها استئصالا ما لم تتفق ومثل أعلى معين للخلق قد حددته تقاليد الجماعة التى صار فيها الفرد عضوا عن غير ارادة منه •

٢ ـ فرضان :

وأسلم هنا بأن كلا من هاتين النظريتين افتراضية بدرجة سواء ، ولو على الأقل لمجرد أن عقل الطفل المولود حديثا يظل سرا خفيا لا سبيل الى بلوغ كنهه والتوصل الى حقيقته ، وقبل التوصل الى اماطة اللثام المسدل على ذلك

السر تكون جميع أنواع المؤثرات البيئية القادرة على تشويه قدراته ومواهبه الأصلية فى عمل دائب • فان هناك غرائز معينة كغريزة الرضاع والمص مثلا ــ تكون موجودة منذ لحظة الميلاد ، بل ان هناك مدرسة من مدارس علم النفس ترى أن خبرة الميلاد نفسها تترك بصمتها الدائمة على عقل الوليد • وهم يرون أن ما يجلبه الميلاد من صدمات انفعالية يختلف ، وأنه لا سبيل الى حدوث قاعدة منتظمة حول آثارها النفسية ــ وبالتحقيق لا يمكن الوصول الى شىء يستطاع نعته بالشر أو الخير • أما فيما يتعلق بالاتجاهات العصابية (Neurotic) التى سرعان ما تتطور فى الطفل والتى تضفى لونا على الفرض القائل بالخطيئة الأصيلةــ مثل مشاعر العدوان والقلق والغيرة والخوف ــ فكلها على التحقيق وليدة المصادفة • وما هى الا ثمار جانبية تنبت على هامش عمليات النضج الفيزيائى والتكيف الاجتماعى ، وفى تصورى أن فى الامكان ضبطها والتحكم فيها •

من هنا يتجلى أن المربى يبدأ عمله تلقاء سر لا سبيل الى حله ــ هو عقل الطفل الحديث الولادة • والشواهد الاختبارية العملية ،سواء منها البشرية (الانثروبولوجية) أم الوظائفية (الفسيولوجية) أم النفسية (السيكولوجية) لا تمنحه أية دلالة دقيقة على طبيعة ذلك العقل • فنحن نجد نفس الدوافع عند القبائل البدائية والجماعات البشرية المعاصرة على السواء ، وبعض هذه الدوافع يبدو شيئا ثابتا لا يريم على مدار التاريخ البشرى بأكمله ، ومنها ما يبدو كأنما يجىء ويذهب ، أو كأنما قد منح درجة من الأهمية عظيمة التفاوت فى مختلف الأوقات • فكيف تنشأ تلك الدوافع وكيف تتطور ، وأيها يجىء أولا وأيها طبيعى الى أقصى حد ؟ ــ الحق أنه ما علينا الا أن نوجه مثل هذه الأسئلة لكى نضع يدنا على ما عليه العالم المعنوى (Moral) من نسبية تامة[1] •

---

(١) انظر ف . س . بارتلت Psychology & Primitive Culture (كمبريدج ١٩٢٣) ص ٧ ــ ٨ « ان الدارسين الذين يركزون أبصارهم على الميول الأساسية ، يقولون ان الطبيعة لا تتغير أبدا ؛ فأما من يركزون أبصارهم على الطرق التى ترتبط بهاالميول بعضها ببعض وعلى التفاعل الذى لا يبرح يتغير دائما أبدا ، تفاعل الطبيعة الخارجية ، فهم يؤكدون أن الانسان يتحرك الى مالا نهاية نحو كل ما هو نبيل . والحق ان كلا من الرأيين صائب . »

ويقوم الرأى القائل بأن الخير أمر طبيعي ، مهما كان قيامه لا شعوريا — على فرض أوسع نطاقا هو نظرية التطور الخلاق . فالخير والشر شيئان لا وجود لهما عند الحيوان ، وفى امكاننا — لو شئنا — المطابقة بين الطيابة الطبيعية وبين هذه الحالة الطبيعية من البراءة . على أن البراءة الطبيعية ليست حالة نستطيع استرجاعها ، ونظل بشرا سويا فى نفس الحين . وقد حدث عند احدى نقاط عملية التطور (أو النشوء والارتقاء) ، أن الانسان أحرز الوعى الذاتى ، ونتيجة لما بينه وبين الكائنات البشرية الأخرى ذات الوعى الذاتى من علاقات تولدت تلك الملكات الحدسية (Intuitive) التى نطلق عليها اسم « الضمير الخلقى أو المعنوى » . فأما ذلك الضمير الخلقى فهو المسئول عن تطور تلك الصفات الروحية الممتازة فى الانسان وهى الصفات التى تكون الحضارة ، كما أن من هدفنا كمربين ألا نستأصل تلك الصفات بل نشجع نموها . وانى لأعرف أن هناك عالما نفسانيا واحدا على الأقل له أهميته ، وهو تريجانت بارو يعتقد أن مأساة الانسان تنحصر فى أن هذا الاحساس بالتمييز المعنوى قد سمح له بأن يمزق الشعور الأصلى للمجتمع ، ذلك الشعور الذى أضفى الوحدة على عالم الحيوان وعلى المجتمعات البشرية البدائية . ولو نظر الى الأمر من هذه الوجهة لتجلى أن التوأمين المعنويين « الشر والخير » لا علاقة لهما مطلقا بعالم الأحياء (البيولوجيا) . أجل ان الخير يمكن المطابقة — لو شئنا ذلك — بينه وبين النزعات التى تنجه نحو الوحدة العضوية للجماعات البشرية ، كما يمكن ربط الشر بالنزعات التى تدمر تلك الوحدة . ومع ذلك ، فان الحقائق الأولية لا تمت الى الأخلاق (Ethics) بأدنى سبب ، وانما هى حقائق حيوانية بحتة . ومن أجل ذلك ، أصبح من الهذر البحث فيما اذا كان الأصل فى الانسان الخير أو الشر ، أو ما اذا كان الانسان بطبيعته خيرا أو شريرا . فان شبه الانسان بعيد كل البعد عن الخير والشر شأنه فى ذلك شأن السوبرمان الذى تخيله نيتشة .

ومن المعلوم أن الفرض القائل بأن الانسان شرير بالطبيعة وبصورة لا مفر منها ، أقدم من نظرية التطور الخلاق وفرضها ، ولا يمكن منطقيا أن ينطوى على وجهة النظر التطورية . وهو فرض ينطوى ضمنا على أنه قد حدثت كارثة لا عقلانية (Irrational) عند نقطة ما من النقاط التاريخية — أى أنه حدث انقطاع فى عملية التطور . ففقد الانسان براءته الحيوانية وأضحى مصدر

فزع لربه ولنفسه ومخلوقا سيء التكيف والعالم (٢) • فهو لا يستطيع أن يدخل حالة الطيابة أو السعادة الا بخدمة ربه بطريقة مقررة ، بل هو لا يستطيع الى ذلك وصولا الا بتدخل من فضل الله ونعمائه • وهذا هو المذهب المسيحى الذى يفسر الخروج من الجنة ، ومع أن تلك الفكرة لا يجوز الحكم عليها منفصلة عن سائر أصول الاعتقاد المسيحى ، فانها كمبدأ قد تولت بصورة لا مفر منها تحديد الطريقة التى تمارس بها التربية فى أثناء الحقبة المسيحية • ومنها تولدت فكرة أعتبار التربية تأديبا خلقيا ، بقدر ما أسهم المسيحيون فى نمو الفكرة المضادة فكرة الحرية فى التربية، فانهم اتجهوا الى تجاهل مبدأ الخطيئة الأصيلة ايثارا منهم للنظرة التى هى أكثر تفاؤلا التى يقدمها مبدأ الارادة الحرة الذى يعتبر مبدأ تكميليا •

على أننا سننبذ مبدأ التخيير بين الخير والشر بكامل صورته ، وسنمضى فى سبيلنا على أساس فرض آخر هو « الحياد الطبيعى » • وسنفسر لك ذلك الفرض من تونا ، على أنه ينبغى لنا أولا أن نلقى نظرة سريعة على المعضلة المحيرة لرجل التربية من حيث نواحيها الاجتماعية • وعندئذ سيتجلى أن المفاضلة والاختيار انما ينصبان على ناحيتى التنوع والاتساق : أى بين فكرة تصور الجماعة البشرية مجتمعا من الأشخاص ينشدون التوازن من خلال المساعدة المتبادلة ، وبين فكرة تجعل الجماعة البشرية مجموعة من الناس مطلوبا منها أن تتمشى الى أقصى حد ممكن ومثلا أعلى واحدا • ففى الحالة الأولى أى حالة التنوع توجه التربية صوب نمو خلية متخصصة فى جسم منوع الأشكال : وفى الحالة الثانية توجه التربية نحو ازالة جميع أنواع الشذوذ وانتاج كتلة متسقة • وينطوى الهدف الثانى على فكرة خاصة عن الدولة وواجبات مواطنيها ــ مثلما ينطوى الهدف الأول فى واقع الأمر على نفس الفكرة • ولو عبرنا عن الأمر بمصطلح زماننا ، لقلنا : ان الخيار والمفاضلة هنا يقومان بين نظرية التربية عند أصحاب المذهب الجماعى الاستبدادى **Totalitarian** وأنصار المذهب الديمقراطى فى التربية • والديمقراطية وان

---

(٢) أنظر **The Problem of Pain** تأليف ش • س • لويس (لندن ١٩٤٠) ص ٥٧

ارتأت من الناحية النظرية ضرورة وجود صورة مثالية «للرجل العادى»،ينبغى أن يتطابق ويتسق واياها جميع المواطنين ، صورة تزال منهـا دون قيـد أو شرط جميع الفروق ، فان تلك تعد صورة للديمقراطية لا يمكن أن تدخل الا فى عقل استبدادى • اذ الواقع أن العادة المعمول بها فى الديمقراطية أن لكل فرد حقـا مكسوبا بحكم مولده ، فهو ليس مادة تسكب فى قالب وتدمغ بدمغة تجـارية مسـجلة •

ونظرية الحياد الطبيعى هى الفرض الوحيد حـول الطبيعـة البشرية الذى يمكن ربطه منطقيا بصورة للديمقراطية تؤمن بمذهب حرية الفكر والعمـل ووصله بفكرة ديمقراطية عن التربية • أجل ان الدولة التى تؤمن بحرية الفـكر والعمـل لا بد لها ــ بصورة لا تقـل عن الدولة القائمة على فـكرة المذهب الاستبدادى ــ من أن تتخذ مثلا ما أعلى للمواطنية يتجه نحوه نظامها التربوى• على أن ذلك المثـل الأعلى لا يكون ولا يمكن أن يكون مثلا أعلى للتطـابق والاتساق ، ولا للتصنيف الطبقى البحت • فان للديمقراطية جوهـرا يـكمن فيما يقوم بها من فردية وتنوع وتمايز عضوى • وينبغى أن تتصور الدولـة الديمقراطية بشكل كائن عضوى حيوى ، وتتمثلها واضحة الجوارح والأعضاء ، محددة الوظائف ومتكاثرة الأشكال بفعل نهج الحياة الطبيعى (٣) •

٣ ــ تعـريف تمهيـدى :

الآن وقد أوضحت الخيار الذى قمت به بين الفروض الضرورية والجوهرية أستطيع أن أدلى بأول التعريفين اللذين وعدت بهما • وخـير صورة أقدمه فيها أن أصوغه بشكل جواب عن هذا السؤال : ما الغرض من التربية ؟

---

(٣) انظر أريخ فـروم فى The Fear of Freedom (لندن ١٩٤٢) ص ٩ : « مع أن هناك حاجات معينة مثل الجوع والعطش والجنس يشترك فيها بنو البشر جميعا ، فان تلك الدوافع التى تخلق الفروق فى أخلاق الأشخاص كالحب والكره، وشهوة القوة والحنين الى الخضوع ، والاستمتاع باللذة الحسية والخوف منها ، انما هى جميعا ثمرات للعملية الاجتماعية . ان أشد ميول الانسان جمالا شـأن أشدها قبحا ودمامة ليست جـزءا من طبيعـة بشرية ثابتـة منحتها له الطبيعـة البيولوجية ، وانما هى تتولد عن العملية الاجتماعية التى تخلق الانسان . وبعبارة أخـرى ، أقول ان المجتمع لا يقتصر عمله على وظيفـة الكبت ــ وان كانت له تلك الوظيفة فعلا ــ ولكنه يمتلك أيضا وظيفة خلاقة . »

ان الاجابة عن هذا السؤال توجد ضمنا فى صـورة الديمقراطية القائمـة على حرية الفكر والعمل (٤) • وعندئذ لا يكون الغرض من التربية سـوى شيء واحد هو التطور بالوعى الاجتماعى أو الناحية التبادلية للفرد ، فى نفس الوقت الذى يتم فيه تطوير ماله من تفرد فذ • وتتيجة لما للوراثة من تباديل لا نهاية لها ، لا مفر للفرد من أن يظل متفردا ، وهذا التفرد ، نظرا لأن أحـدا آخر لا يملكه ، سيكون ذا قيمـة للمجتمع • وربما لم يتجـاوز الأمر طريقـة متفردة فى الحديث أو الابتسام ــ ولكن فى ذلك ما فيه من اسهام فى تنـوع أضرب الحياة • على أنها ربما كانت طريقة فذة (متفردة) فى النظر أو التفكير أو الاختراع أو التعبير عما يجول فى العقل أو يختلج من عاطفة ــ وفى تـلك الحالة تكون فردية رجل واحد ذات عدد لا يحصى من المنافع للبشرية جمعاء •

على أنه ليس للتفرد أدنى قيمة عمليـة فى حالة الانعزال عن الجمـاعة • والدروس التى تتلقاها عن علم النفس الحديث ومن الخبرات التاريخية الحديثة مؤكدة محققة ، ومن آكدها أن التربية ينبغى أن تكون عملية لا يقتصر جهدها فقط على الافراد الذى هو اختصـاص الشخص بفردية معينة ، بل يتجاوز ذلك الى التكامل أيضا ، والتكامل كما هو معلوم هو الصلح والتقارب بين التفـرد وبين الوحدة الاجتماعية • فلو أخذت المسألة من وجهة النظر هذه لتجلى أن الفرد يكون « طيبا » بقدر ما تتحقق فرديته داخل ما للمجتمع من حالة كليـة عضوية • انه لمسة من اللون تسهم مهما تكن الطريقة غير المدركة التى تسـهم بها ــ فى اضفاء الجمال على المنظر العام المحيط به ، كما أنه نغمة تعد عنصرا ضروريا وان لم يلحظه أحد ، فى الانسجام اللحنى العام •

وقد يتسرع كثير من الناس لايضـاح أن هذه الفكرة الخاصة بالكليـة العضوية تتضمن امكانات وقوى من النجاح أو الفشل لا تختلف فى شيء الا فى الاسم عن الامكانات القديمة للخير والشر • فاذا أحرز فرد خلة التكامل

---

(٤) من الجائز انه كان ينبغى لى ان أزيد كثيرا فى تأكيد الفرق الموجود فعلا الذى اعتقد أنه جوهرى بين فكرة المذهب الاستبدادى وأصحاب مبدا الحرية فى الفكر والعمل حول الديمقراطية ، لولا أنى لا أريد أن أقحم الجدل السياسى فى هذا الكتاب ولا بد أن أحيل القارىء الى كتابين آخرين هما : The Politics of the Unpolitical (لندن ١٩٤٣) و Anarchy & Order (لندن ١٩٥٤) .

الاجتماعى أسميناه مواطنا صالحا ؛ وان لم يفعل أسميته بالمواطن الطالح • وبهذا المعنى وحده ان لم يكن فى أى معنى غيره ، لا بد للتربية من التمييز بين الميول الطيبة والخبيثة ، وبذا ينبغى لها بالاضافة الى وظيفتها الخلاقة ، أن تكون لها وظيفة قادرة على التدمير أو الكبت •

فان اتخذ الاعتراض على هذا النحو وضعا تجريديا ، لم يكن بد من التسليم به • ولكن الأمر يعد فى الحقيقة مسألة طاقة ديناميكية اجتماعية • ولا شك أن الحديث عن التشجيع فى أحد اتجاهين وعن الكبت فى الاتجاه المقابل ، انما ينطوى ضمنا على ممارسة للقوة صادرة عن مركز (Centre) وذلك هو بالضبط المفهوم الاستبدادى الزائف الذى أحرص على تجنبه ــ فالتطور الذى هو بمعنى آخر « التاريخ فى دور الصنع » لا ينطلق من نقطة ثابتة • وقد عمد بعض الفلاسفة أثناء محاولتهم وصف الطبيعة الحقة لنشاطه الى استخدام لفظة « المنبثق » (على حين أن بيرجسون استخدم لفظة « الخلاق » بنفس القصد) على أن النقطة التى أحاول صوغها لا تغطيها هذه المصطلحات تماما • وذلك أنه لا يجوز تصور الحرية بمعنى سلبى ، كالحرية من اعوازات أو تضييقات معينة• وانما الحرية حالة وجود لها خصائص ايجابية ، خصائص ينبغى تطويرها بكل ما لها من اكتفاء ذاتى • وسأقصر نقطة جدالى على أن تطوير هذه الصفات الايجابية لا محيص له من أن يذهب بنقائضها • فنحن تتجنب البغضاء بالحب ، ونحن تتجنب السادية والماسوخية بما نوجده من وحدة مشتركة من الوجدان والعمل • ولن نحتاج الى الكبت لأننا سنكون جعلنا من التربية عملية تحول بيننا ــ بالمعنى القديم والحرفى للكلمة ــ وبين المرور فى طرق الشر • والدوافع التى تطلقها التربية ، انما تسبق وتزيل وتصد تشكيل تلكم الدوافع الأنانية والمضادة للمجتمع •• التى هى النتاج الحالى للعملية الاجتماعية •

ان مثل هذا النوع من الفكرة عن التربية أصبح منذ عدة سنوات موضع القبول عند قوم ممن يؤمنون بالديمقراطية ، بيد أنها ــ شأن الديمقراطية نفسها ــ أبعد ما تكون عن الصياغة الشعورية الواعية أو عن وضعها موضع الاستخدام والممارسة المتعمدة • وهى ليست فكرة اختص بها عصرنا : ذلك أن أفلاطون على الرغم من التحديدات السياسية التى وضعها على تطبيقها ، يفترض فى نظريته عن التربية وجود مبدأ الحرية ذاك • فهو يقول : « تجنبوا الاجبار ، واجعلوا

دروس أطفالكم تتخذ شكل اللعب . فان هذا سيعينكم أيضا على معرفة ما هم ميسرون له بالطبيعة (٥) . » ولكن على الرغم من أنه ظهرت قبل روسو توقعات لكثير من مظاهر الحرية ، فانه أول من اتخذ من الحرية مبدأ مرشدا فى التربية . على أن روسو لم يقم بأية حال بتطوير النظرية الى أقصى حدودها الديمقراطية، بل الواقع أن كتاباته تحتوى على مبدأ السيادة الذى عاد من أعقبوه من فلاسفة (٦) فاحكموا تفصيله متجهين به اتجاه أصحاب المذهب الاستبدادى (Totalitarian) . ومع ذلك فبعد روسو ، ظهر پستالوتزى وفروبل ومونتسورى ، فعمل كل منهم بدوره على تنمية مبدأ الحرية فى التربية ، على أننا لم نحصل الا فى مؤلفات العصور الحديثة على شيء يماثل نظرية للتربية وافية التكامل ومحتوية على الفكرة الديمقراطية عن المجتمع كما تتجلى فى أعمال جون ديوى وادموند هولمز .

ومع أنه قد يبدو من الواضح أن الهدف من التربية فى مجتمع ديمقراطى ينبغى أن يكون تزكية النمو الفردى ، الا أن كثيرا من المشاكل تعترضنا عندما نبدأ فى بحث ما ينبغى اتخاذه من وسائل للوصول الى تلك الغاية .

فالنمو نفسه كما هو معلوم عملية لم يتم حتى الآن تعريفها التعريف الكافى الوافى . وقد جرت العادة باعتباره عملية تزايد بدنى تدريجى ، أى عملية نضج يصحبها ويقابلها تطور فى ملكات عقلية مختلفة كالفكر والفهم مثلا . وسنرى من تونا أن هذا انما هو رأى غير واف جملة وتفصيلا حول ما هو فى الواقع توافق شديد التعقيد للوجدانات والانفعالات الذاتية وفق العالم الموضوعى ، وأن صفة الفكر والفهم وجميع تغيرات وتنوعات الشخصية والخلق ، انما تعتمد الى حد كبير على نجاح أو دقة ذلك التوافق . وسأجعل هدفى أن أوضح أن أهم وظيفة للتربية هى هذا التوجيه السيكولوجى ، وأنه من أجل ذلك السبب

---

(٥) أنظر Republic, VII, 536 (ترجمة كورنفورد) . وعن بيان ممتاز عن فكرة أفلاطون حول « الحرية عن طريق الضبط » ، أنظر و . ج . مك كاليسترفى The Growth of Freedom in Educ. — الفصل الثانى

(٦) هذا التطور قد تابعه بوضوح الفرد كوبان فى The Crisis of Civilization (لندن ١٩٤١) .

أصبحت تربية الحساسية الجمالية ذات أهمية جوهرية • فهى شكل من أشكال التربية لا توجد منه فى النظام التربوى فى العصور الماضية سوى آثار بدائية لا تسمن ، كما أنه لا يظهر الا بمحض الصدفة أو ببالغ التعسف فيما يجرى فى الزمن الحاضر من ممارسة للتربية • وينبغى أن يكون مفهوما منذ البداية أن ما يدور بخلدى ليس مجرد « تعليم الفن » بوصفه ذاك ، وهو شىء أصح ما يجوز فيه أن يسمى باسم التربية البصرية أو التشكيلية : وانما النظرية التى ينبغى تقديمها تنطوى على جميع طرائق التعبير الذاتى ، سواء منه الأدبى والشعرى (الشفوى) فضلا عن الموسيقى والسمعى ، كما أنه يشكل معالجة متكاملة للحقيقة ينبغى تسميتها باسم التربية الجمالية ــ أى تربية تلك الحواس التى يقوم عليها الشعور ، ويقوم عليها فى النهاية ذكاء الفرد البشرى وقدرته على الحكم • ولن يتم بناء شخصية متكاملة الا بقدر ما تقام علاقات الانسجام والتعود بين تلك الحواس وبين العالم الخارجى • فما لم يقم ذلك التكامل لا نحصل فحسب على الطرز غير المتوازنة نفسيا المألوفة للطبيب النفسانى ، بل نحصل أيضا على ما هو أفدح من ذلك مصابا من وجهة نظر الصالح العام ، وهو تلك النظم التعسفية للفكر ، التى هى اعتقادية دوجماطية أو عقلانية من حيث الأصل ••• والتى تحاول على الرغم من الحقائق الطبيعية أن تفرض على عالم الحياة العضوية نمطا منطقيا أو ذهنيا •

ولعل هذا التوفيق بين الحواس وما حولها من بيئة موضوعية أهم وظائف التربية الجمالية ، بيد أن هناك ناحية أخرى علينا جميعا بحثها وتقليب الفكر فيها ، ناحية ربما ترامت فى النهاية الى تعديل استنتاجاتنا أعمق تعديل • ذلك أن بيئة الفرد ليست ذات صفة موضوعية بصورة مطلقة : فليست خبرته بالتجريبية فقط • فان بداخل الفرد منا « فناءين داخليين » أو حالتين من حالات الوجود يمكن دفعهما نحو الخارج واظهارهما للعيان بمساعدة الملكات الجمالية • واحداهما بدنية تقوم حتى فى البكم العميان:هى مخزون من التصورات (Imagery) ، يستمد لا من الادراك الخارجى بل من التوترات العضلية والعصبية التى هى شىء الأصل فيه باطنى • وهذه الحساسية اللمسية ربما لم تكن لها أهمية فى حد ذاتها ، ولكن اهمال هذا العنصر كما يبدو فى التعبير الجمالى قد أدى الى الكثير من

سوء فهم تلك الانحرافات عن نقل الطبيعة نقلا فوتوغرافيا ، تلك الانحرافات التى توجد فى كل من الفن البدائى والحديث .

على أن هناك شيئا أهم وأعمق من حالات الحساسية الباطنة الخاصة هذه (Proprioceptive) ، هو المستويات شبه الشعورية للشخصية العقلية . وتوجد فى هذا المستوى قسمات وظواهر منعزلة بدرجة متفاوتة وهى تدخل فى مقدمة « تنبهنا » بشكل صور (Images) . وتتجلى هذه الصور تجليا واضح السمة العرضية أثناء حالات أحلام اليقظة والاستهواء (أى التنويم المغناطيسى) ، أو الاحلام العادية ، وذلك الى أن مثل تلك الصور انما هى أحد أشكال التعبير ، فهى لغة يمكن تعليمها للغير . هى أحد العناصر الجوهرية فى جميع أشكال النشاط الفنى . وسيضطرنا الحال الى البحث فى المدى الذى تستطيع مناهجنا التربوية أن تبلغه فى تشجيع ذلك النشاط الخائل بوصفه ذاك .

٤ ـ الخلاصة :

يتجلى مما سبق أن من المفروض أن الهدف العام للتربية هو رعاية نمو كل ما هو فردى فى كل كائن بشرى على حدة ، والعمل فى الحين نفسه على ايجاد التناغم والانسجام بين الفردية التى يحصل عليها بتلك الطريقة وبين الوحدة العنصرية للمجموعة الاجتماعية التى ينتسب اليها الفرد . وستوضح الصفحات التالية أن الواقع فى هذه العملية هو أن التربية الجمالية جوهرية . ويحتوى مجال ذلك النوع من التربية الجمالية على التالى :

١ ـ الاحتفاظ بالحدة الطبيعية لجميع أنواع الادراك والاحساس .

٢ ـ ايجاد التناسق (Co-ordination) بين مختلف طرائق الادراك والاحساس بعضها ببعض من ناحية ، وبينها وبين البيئة من ناحية أخرى .

٣ ـ التعبير عن الوجدان (Feeling) بطريقة يمكن نقلها للغير .

٤ ـ التعبير بأشكال يمكن نقلها للغير عن طرائق الخبرة العقلية التى تظل اذا لم يتيسر لها التعبير لا شعورية بصورة جزئية أو كلية .

٥ ـ التعبير عن الفكر بالشكل المطلوب .

وسيتم تفسير هذه الأشكال المختلفة للتعبير والتفريق بينها بصورة أوضح كلما تقدم بنا القول ، غير أن تقنية (تكنيك) التربية الجمالية لها النواحي المتميزة التاليـة :

(ا) التربيـة البصرية	العين	=		التصميم
(ب) التربية التشكيلية	اللمس	=		
(جـ) التربية الموسيقية	الأذن	=	الموسيقى	ألفة الحركة الايقاعية
(د) التربية الحركية	العضلات	=	الرقص	
(هـ) التربية اللفظية	الكلام	=	الشعر والدراما	
(و) التربية الانشائية	الفكر	=	الصنعة	

والحق الذى تثبته الممارسة العملية ، أن من العسير الفصل بين الخبـرات البصرية والتشكيلية : فكل منهما يتضمنه أى فهم موحد لعالم الفضاء الخارجى ، وفى الامكان أن تغطيهما كلمة « تصميم » تغطية شاملة • ويقـوم بين الرقص والموسيقى صلة قربى وظيفية ، بل الحق ان هذه الأنواع جميعا تتراكب علـى درجات مختلفة (الرقص مع الدراما مثلا والتصميم مع الصنعة) • على أن فى امكاننا أن نعيد تجميع تقنيات التربية الجمالية هذه مرة أخرى حتى تتقـابل والوظائف الأربع الكبرى التى جرت العادة التقليدية بتقسيم عملياتنا العقليـة اليها ، فضلا عن تعبيرها عن تلك الوظائف :

١ ــ التصميم (Design) ••• وهو يقابل الاحساس •

٢ ــ الموسيقى والرقص ••• ويقابلان الحدس (Intuition)

٣ ــ الشعر والدراما • •• ويقابلان الوجدان

٤ ــ الصـنعة • • • وتقابل الفكر

وعندى أن هذا انما هو تصنيف شكلى أو وصفى بحت ، ولن يتضح مافيه

من فائدة الا حين نبدأ فى تجميع الحقائق والمشاهدات فى أثناء ما نقوم به من بحث (٧) .

وسأبدأ حديثى بتعريف للفن ، لاعتقادى بأن كل ما حدث من ســوء فهم نظرية أفلاطون فى التربية انمــا يرجع الى تعرض هذا المصطلح لاســتخدام خاطىء أو ناقص ، ولئن ظل الناس يسيئون فهم أفلاطون لعدة قــرون خلت ، فانى لست أرجو ــ ان لم أقدم للقارىء هذا الايضاح الأولى ــ أن يحظى عرضى للمثل الأعلى نفسه على ما فيه من قلة رشاقة،بحظ من القبول أوفر مما لقىهو.فاذا

(٧) ان هذا التصنيف وان وصل اليه المؤلف بنفسه . يتقابل أوثق تقابل مع تصنيف اصــطنعه ادموند هولمز فى مؤلفه : What Is & What Might Be (لندن ١٩١ س ١٩٦٤ ص ١٦٩) . ومن الواضح أن هولمز كان يفصل آراء جون ديوى التى عبرها فى كتــابه : (. The School & Society (شــيكاغو ١٨٩٨ ص ٥٩ ــ ٦٠) وذلك عندما ميز بين غرائز ستة قابلة للتعليم والتربية :

(١) غريزة التواصل ، الرغبة فى التكلم والاصغاء .

(٢) الغريزة الدرامية ، وهى الرغبة فى التمثيل .

وترتبط هاتان الغريزتان معا تحت اسم « الغرائز التعاطفية الوجدانية »

(٣) الغريزة الفنية : الرغبة فى الرسم والتصوير (الدهان) والتشكيل .

(٤) الغريزة الموسيقية ، الرغبة فى الرقص والغناء .

وتجمع هاتان الغريزتان معا باسم « الغرائز الجمالية » .

(٥) غريزة الاستطلاع : الرغبة فى معرفة سبب الأشياء .

(٦) الغريزة الانشائية : الرغبة فى صنع الأشياء .

وتجمع هاتان الغريزتان معا باعتبارهما « الغريزتين العلميتين » .

ولا حاجة بنا أن نكرر أن هذا التصنيف وصفى بحت ، ولكنه يضفى بالفعل أهمية جوهرية على الغرائز الجمالية وينبغى بعد ذلك كله أن يلحظ القــارىء أن التعبير الجمالى ليس محصــورا بأية حــال فيما يسميه هولمز بالغــرائز الفنيــة والموســيقية . وفى الامكان التعبير جماليــا عن غرائز التواصل والدراما وذلك عن طريق فن الشعر ، هذا الى أن العلاقة بين الغريزة الفنية والغريزة الانشائية بالغة الاتساق ، كما يدرك ذلك كل من ديوى وهولمز . والواقع أن الغريزة الخامســة التى يسميها هولمز باسم غريزة الاستطلاع ، أى الرغبة فى المعرفة ، هى التى تقف بمفردها فى تباين حاد مع الغرائز الأخرى ، وهى التى تلقت وحدها تأكيدا وتركيزا جارفا فى نظم التربية التى استخدمت فى الماضى .

فرغت من الادلاء بهذا التعريف ، انكفأت الى دراسة العمليات العقلية الأساسية المتضمنة فى كل من الفن والتربية على السواء : وأعنى بهما الادراك والتخيل • وانى لادرك أن معالجتى لموضوع كالادراك مثلا ، أو الموضوع المرتبط به وهو الشعور ، لا يمكن أن تبدو لدى العلماء شيئا عرضيا وسطحيا • وذلك هو الاتهام القاسى الذى لا مفر من توجيهه الى أى شخص تسول له نفسه التدخل فى عالم الحقائق رغبة منه فى انشاء « القيم وتقريرها » • والواقع أن نقطة الانطلاق عندى هى الحساسية الجمالية وهى نقطة انطلاق لا تختلف كثيرا عن الادراك نفسه ، بينما لم يحدث فى أية مرحلة من مراحل خبرتى التالية بالعالم وهى خبرة لعلها أشد احكاما ، انى أحسست يوما بأن ذلك العنصر لا ضرورة له • ولكى يتهيأ لى اثبات صحته فى حقل التربية ، أحس بأن الواجب يحتم على أن أغزو حقل الخبرة الذى يسمى « بالعلوم » مستخدما كل أدوات العلماء ومصطلحاتهم • غير أنى وان كررت صورة عبرت بها من قبل ، أقرر أننى — لكى أحتفظ بالأرض التى أنا واقف عليها — لا بد أن أجعل رحلاتى محدودة ، فأجعلها فى صورة غارات أقتحم بها مناطق محتلة • فلو أنى تعمقت كثيرا فى مسائل الادراك والشعور ، لضللت سبيلى ، بل ربما فقدت وجهة نظرى • على أنى أروم أن أؤكد كل التأكيد لأى عالم ربما وقع بصره على هذه الصفحات ، أنى أكن لمناهجه ومحرزاته أعظم احترام ، وأنى لم أخرج غازيا لأى أرض تقع فى حوزته ولا راغبا فى تأسيس دولة تنافس دولته • ولكى أزيد المجاز الذى استخدمه سعة ، أقرر أنى لا أبغى من مقترحاتى الا فكرة اتحادية فدرالية • اذ فى اعتقادى أن موضع الخطأ فى نظامنا التربوى يكمن بالضبط وراء ما ألفناه من عادة هى انشاء مناطق منفصلة بعضها عن بعض واقامة حدود لا يجوز اختراقها ، والنظام الذى أقترحه فى الصفحات التالية ليس له الا هدف واحد هو تكامل جميع الملكات النافعة بيولوجيا فى نشاط عضوى مفرد • فأنا فى النهاية لا أميز بين العلم والفن الا باعتبارهما مناهج ، هذا الى أنى أعتقد أن التناقض الذى قام

بينهما فى الماضى كان راجعا الى نظرة قاصرة محدودة الى كل من النشاطين • اذ الحق أن الفن هو وسيلة تمثيل احدى الحقائق ، وأن العلم هو وسيلة تفسير الحقيقة نفسها •

فاذا فرغنا من اقامة صحة المطابقة بين علم الجمال وبين عمليتى الادراك والتخيل ، تحولنا الى منطقة التعبير التى يقل النزاع حولها • والتربية انما هى تعهد النمو بالرعاية ، غير أن النمو بغض النظر عن النضج الفيزيائى (البدنى) — لا يوضحه سوى التعبير عنه، بواسطة العلامات والرموز المسموعة والمرئية • ومن ثم يمكن تعريف التربية بأنها تهذيب طرائق التعبير والنهوض بها — فهى تنحصر فى تعليم الأطفال والراشدين كيفية عمل الأصوات والصور (Images) والحركات والأدوات والمواعين • فالرجل الذى يستطيع اجادة صنع هذه الأشياء يعتبر رجلا جيد التربية ، فان كان ممن يستطيعون اصدار الأصوات الجيدة فهو خطيب مجيد وموسيقار مجيد وشاعر مجيد ؛ وان كان ممن يجيدون انتاج الصور ، فهو مصور مجيد ومثال مجيد ، وان هو أوتى الحركات الجيدة، فهو راقص أو عامل مجيد ، وان كان ممن ينتجون الآلات الجيدة أو المواعين الجيدة فهو صانع مجيد • هذا وان جميع الملكات : الفكر والمنطق والذاكرة والحساسية والعقلية ، لتوجد ضمنا فى هذه العمليات ، كما أنه لا تستبعد من تلك العمليات أية ناحية من نواحى التربية • وكلها عمليات تنطوى على الفن ، فما الفن الا اجادة صنع الأصوات والصور الخ •• فكأن هدف التربية اذن هو خلق الفنانين ، أى خلق أناس لهم كفاية فى مختلف طرائق التعبير •

ان تقرير هذا الصدق البسيط الذى يعد عند بعض الناس واضحا ، يقذف بنا أشواطا بعيدة فى آجام علم النفس ، وربما أحس القارىء بالارتياح ان أتيحت له بوصلة يعرف منها الاتجاه الذى أنوى أن أتخذه • وهناك ثلاثة امكانات على الأقل ، وكلها تجذبنى جذبا قويا • فانى أحس بالاعجاب بالمناهج الاستنباطية التى يستخدمها فرويد وتلاميذه : فهى جزء مما للعلم من تقليد تجريبى عملى ،

أوثره أنا ومعظم الانجليز عن سجية وفطرة • غير أن هذه المناهج مهما تبلغ من القيمة العالية باعتبارها أسلوبا لوصف العمليات العقلية وعلاجا يستشفى به ، لم تطبق تطبيقا ناجحا تماما على مسائل التعبير • فهنا يجنح دارس الجمال الى الاعتماد فى ناحية على علماء الوظائف (الفسيولوجيين) ، وبخاصة كريتشمار وپاڤلوف ، اللذين ربطا بين طرائق التعبير والعمليات البدنية فى جهاز الغدد الصماء والجهاز العصبى ؛ وركزا فى ناحية أخرى على سيكولوجيا يونج ، الذى حظى بنجاح أعظم كثيرا مما حظى به فرويد فى تفسير تلك الظواهر فوق الفردية (Super-individual) أو الجماعية ، التى تتخذ شكل الخرافة (Myth) والرمز ، والتى كثيرا ما تدخل فى طرائق التعبير اللاشعورية • على أن هناك بعد ذلك غمزة كبح أخرى على تجاسر دارس الجمال على اقتحام الحقل السيكولوجى ، وهى غمزة لست متحققا من أنها أقوى الغمزات • وهى تصدر من مدرسة الجشطلت كما أنها تتصف بالقسوة لسبب هو أنها تزودنا بتفسير فى نقطة تشتد فيها الحاجة الى التفسير — فى نفس لحظة التشكيل الفعلية • وهى تقدم مبدأ للتمييز ، وأساسا للتطور العقلى • وهى تحاول أن تحل مسألة السبب الذى من أجله ينبغى تفضيل أحد الاشكال على الآخر : وهى المسألة الأكثر جوهرية ، مسألة السبب الذى من أجله وجب بصورة مطلقة وجود الشكل باعتباره شيئا متميزا على اللا شكل (Chaos) • وقد تقدم تطبيق علم نفس الجشطلت على علم الجمال بغاية البطء ، ولكن أحدا لم يحرز أى موطىء قدم أثبت من ذلك يستقر عليه ، وسيرى القارىء مدى اعتمادنا عليه فى الصفحات التالية (٨) •

وهنا أستأذنكم فى أن أردف بهذا ، أنه اذا احتاجت ميولى الغيبية مراجعة كهذه لعقارب الأجهزة ، فانى — وقد حرمت كل ادعاء بالأصالة فى ذلك الاتجاه —

---

(٨) هناك كتاب يجمع بين دفتيه تطبيقا وافيا ومقنعا لنظرية الجشطلت على دراسة الفن والتربية وهو Art & Visual Perception : a psychology of the Creative eye تأليف رودلف ادنهايم (بركلى كاليفورنيا ١٩٥٤ ، لندن ١٩٥٦)

أميل الى الاشارة الى نفس تلك الجاذبية المترعة بالعطف • ومهما يكن من شيء، فانه يبدو لى أن محاضرات وليم جيمس التى ألقاها ولف جانج كوهلر بجامعة هارفارد ١٩٣٤ ـــ ١٩٣٥ ، وهو أحد زعماء مدرسة الجشطلت السيكولوجية ، (ثم عاد فنشرها فى كتاب بعنوان « مكان القيم فى عالم الحقائق ».لندن ١٩٤٠ (The Place of Value in a World of Facts) ـــتعبر عن ذلك النوع من الاتجاه نحو المسائل الفلسفية والعلوم ، الذى ماكنت لأتقاعس عن المشاركة فيه والمساندة له لو تهيأ لى القـــدر الكافى من الدربة والمعرفة • وعندى أن مبدأ كوهلر فى «تشاكل التكوين الفيزيائى السيكولوجى Psycho-physical Isomorphism » يقوم بوجه خاص وبالنسبة لجميع الأزمنة ، بازالة تلك الروح الخبيثة المتعبة وهى الثنائية ، كما يزيل رفيقها الذى لا يقل عنها ارهاقا ومضايقة وهو الاحادية ، وهما الشبحان اللذان ظلا الزمن كله يجتاحان حقل الفلسفة منزلين بها أشد ضروب التفكك • وان كوهلر ليزودنا بنظرية عن الطبيعة ترضى العالم الجمالى ، الذى يشتد انشغاله بما يقوم بين المادة والعقل من ألوان التقابل العملى •

فاذا أنا مضيت فى سبيل تطويرى لمبحثى : وهـــو أنه ينبغى للفن أن يكون أساسا للتربية ، جرفنى ذلك الى فلك علم البيداجوجيا ، وهنا أعود للمرة الثانية فأرى لزاما على أن أقدم اعتـــذارى للخبراء • على أن التربية ـ لســـوء حظ رجالها ــ مادة يستطيع معظم الناس ادعاء المعرفة بها والخبرة فيها ، ولا شـــك أن لدينا جميعا ذكريات عن أيام المدرسة والتلمذة ، وأننا اختبرنا مـــدى كفاية ما أحرزناه فى تلك الأيام أثناء مقامنا « بمدرسة الحياة » التى دخلنـــاها بعـــد التخرج من المدارس • وقد أصبح كثير منا آباء ، وكان حبنا لأطفالنا هو مقياس احساسنا بعدم كفاية نظام التربية القائم • وفى مستطاعى أن أدعى لنفسى هذه المؤهلات ، فضلا عن قدر معين من خبرتى بالتدريس فى المرحلة الجامعية • بيد أن هذا كله لا يعود على الا ببالغ الوعى للمدعيات الأضخم كثيرا الصادرة ممن لا يبرحون دهرهم كله يتصـــارعون ضـــد المـــادة الغفل ـــ أى مع ما لمدارس

الحضانة ورياض الأطفال ، والمدرسة النهارية والمدرسة الداخليــة من مشاكل متعددة ، ومن يصطرعون ومشاكل العتاد والبيئة ، ومشكلات الأمن الاقتصادى والأمانة المهنية . وقد شــهدت من تلك الحقيقــة المؤلمة ألوانا تملؤنى بشــديد التواضع فى حضرة أولئك الشجعان من الرجال والنساء ، وانى لأقع فى محنــة حادة لو فسرت كلمة واحدة مما سأسطره فى الصفحات التالية بأنها ضرب من التعالى عليهم . ذلك أنى لست أكتب من أى مرتفع من مرتفعات الغرور ، واذا ظهر فى أى وقت من الأوقات أية بادرة من التنازل أو التفضل ولو على سبيل الزيف والخطأ ، فما على القارىء ـ ان كان من المعلمين ـ الا أن يرجع الى الفصل التاسع ليرى الأهمية والوظيفة الحيوية التى منحت هناك لحرفته ، لا فى داخل المدرسة فحسب ، بل وأيضا فيما للمجتمع من حياة أفسح .

الفصل الثانى

تعريف الفن

ويصدق الشىء نفسه بطبيعة الحال على ما يثيره أى عمل فنى من جاذبية : فنحن على اتصال به بفضل صفاته التركيبية . ك . كوفكا .

١ ــ بداية على الطريق :

قبـل شروعنـا فى بحث مسألتنا الكبرى ، ألا وهى قيمـة الفن كوسيط تربوى ، تعهدت بأن أقدم للقارىء تعريفا للفن . وانى لعلى ذكـر بأنى فعلت ذلك فى عدد من الكتب ، بيد أنى أرى أن من الغرور افتراض أن قراء هـذا الكتاب ملمون بتلك الكتب الأخرى . ومهما تكن الحال ، فان من الممـكن دائما ادخال التحسينات على تعريف شىء مثل الفن ، وهو من أشد المفاهيم خداعا فى تاريخ الفكر البشرى . ومما يوضح خداعه البالغ أنه ظل على الدوام يعامل على اعتبار أنه فكرة غيبيـة (ميتافيزيقية) بينما الحقيقـة أنه من حيث الجوهر ظاهرة عضوية يمكن قياسـها . وهـو كالتنفس له عناصر ايقاعيـة ؛ وكالكـلام له عناصر تعبيرية ؛ ولكن « حرف التشبيه » هنا لا يعبر فى هـذه الحالة عن قياس تمثيلى . اذ ان الفن متضمن على أعمق وجه فى واقع عمليـة الادراك ، والفكر وحركات الجسم . وهو ليس مبدأ متحكما يبلغ من تحكمه أن يستطاع تطبيقه على الحياة ، باعتباره وسيلة آلية (ميكانيكية) متحكمة لا يمكن تجاهلها الا مع تعريضنا للهلكة . وستكون نقطة جدلى الأخـيرة أنه بغير هذه الآلية تفقد الحضارة توازنها ، ولا تلبث أن تتردى فى مهاوى الفوضى الاجتماعية والروحية .

وسأبدأ هذا التعريف عند نقطة قد تبدو فى البداية نقطة بعيدة تقع داخل دائرة العلوم لا دائرة الفن • غير أن نقطة انطلاق كهذه شيء لا بد منه لخدمة غرضى الذى اليه أهدف ، وهو تكوين فكرة عامة أو معنى كلى للفن كجـزء مما للتطور البشرى من عملية عضوية ، وباعتباره نتيجة لهذا شيئا متميزا تماما عن أن يكون نشاطا اعتباطيا وحلية زخرفية الأمر الذى هو كل ما ينسـبه اليه فى العادة البيولوچيون والسيكولوجيون والمؤرخون من وظيفة •

٢ ــ الشكل :

ما هو الفن ؟ ذلك سؤال حاول كثير من الحكماء الاجابة عنه ، ولـكن أين منهم من حصل على رضا الناس جميعا فى هذا الصدد • فالفن أحد الأشياء الموجودة حولنا فى كل مكان مثل الهواء والثرى تماما ، ولكن قلما توقف أحد منا لتأمله • وذلك لأن الفن ليس مجرد شيء نجده فى المتاحف ومعارض الصور ، ولا فى المدن القديمة مثل فلورنسـا وروما • فالفن مهما تكن الشـاكلة التى نعرفه عليها موجود فى كل شيء نصنعه لادخال المسرة على حواسنا • وسنرى من فورنا أن فى الفن ضربا من الطبقية ، وأن صفات كثيرة لا بد أن تجتمع لتجعل من العمل الفنى شيئا يقع فى الطراز الأول • ولكن ليس ثمة عمل فنى أصـيل لا يروق حواسنا ابتداء ــ أى أعضاء الحس الفيزيائية لدينا ــ وعندما نسأل : ما الفن ؟ فانما نحن نسأل فى الحقيقة عندئذ عن الصفة أو الخاصية التى تروق حواسنا فى أى عمل فنى • وسنجد فى الفصل التالى أن عنصرا جماليا يوجـد فى الادراك نفسه ــ حسبما ترى احدى مدارس علم النفس •

ولكن نظرا لشدة شمول الحواس وبالغ تفتحها لجميع أنواع الانطباعات وشديد تناسجها احداها مع الاخرى ، أى نظرا بعبارة أخرى لان العقل يشبه سنترالا للتليفون الأوتوماتيكى تدق فيه الأجراس الحواس فى كل ثانية وتطلب الاتصال بنواح فى كل الاتجاهات ــ من أجل ذلك لم يكن هناك اجابة بسـيطة على سؤالنا : ما الفن ؟ على أن فى امكاننا أن نقول ــ ابتداء ــ ان هناك شيئا مشتركا فى جميع الأعمال الفنية يسمى « بالشكل » • ولست أنكر أنها كلمـة بسيطة وقصيرة ، ولها معنى مألوف لدى أفراد الناس جميعا • فاذا لعب أحـد الناس جيدا أو عمل أى شيء جيدا قلنا : انه عمله « بشكل حسن » • ونعنى

«بذلك أنهم يقومون بما يتعهدون بالقيام به على أجود صورة ممكنة ونعنى» أن أجسامهم فى أحسن حال ، وأنهم يبصرون ويسمعون ويتصرفون بسرعة وكفاية ــ فان نحن استخدمنا نفس الكلمة عن غناء أغنية أو عزف على كمنجة أو تمثيل فى تمثيلية ، فنحن بالفعل نستخدم « الشكل » مرتبطا بالفن .

ثم اننا نصوغ من « الشكل » فعلا . فنقول شكل يشكل . فنشكل الاربعات من اللاعبين ، ونشكل أندية الكريكت وفرق الكرة . ونشكل جمعية للدراسات الطبيعية أو لاشاعة الاضطراب السياسى . وبهذا المعنى يكون للفظة « الشكل » معنى يقارب « الهيئة » ، ومعنى هذا أننا نضفى هيئة على عدد من الناس ليقوموا بغرض معين . ولكننا تتجاوز ذلك فنقول مثلا ان الثلج « يتشكل » على سطح احدى البرك ، أو أن قطرات الندى « تتشكل » على غصن شجرة . وعندئذ يكون المعنى الفعلى للفظة « يتشكل » هو اتخاذ هيئة ما أو « شكل » .

« وللشكل » فى بحثنا فى الفن نفس المعنى . فشكل العمل الفنى هو الهيئة التى اتخذها . ولا يعنينا اذا كان ذلك العمل الفنى بناء أو تمثالا أو صورة أو قصيدة شعرية أو سوناتا موسيقية ــ فان كل شىء من هذه قد اتخذ هيئة خاصة أو متخصصة ، وتلك الهيئة هى شكل العمل الفنى .

وقد قلت : ان العمل الفنى « يتخذ » لنفسه هيئته ، ولكن الواقع أن الهيئة انما يضفيها عليه شخص معين ، وذلك الشخص المعين هو الذى نسميه بالفنان ؛ والفنان كما ينبغى ألا يغيب عن بالنا ، ليس فقط بالرجل الذى يرسم الصور ، ولكن هو بالمثل أى رجل يلحن الموسيقى أو يقرض الشعر أو يصنع الأثاث ــ بل هو حتى فنان لو صنع الأحذية والثياب . والعالم حافل بجميع أنواع الفنانين ومختلف درجاتهم ، ولكنهم جميعا رجال يضفون هيئة ما على شىء ما .

والآن وقد اتضح المعنى المقصود من قولنا : « شكل » أى عمل فنى ، صار لزاما علينا أن نسأل بعد ذلك : ما الشكل الجيد فى الفن ؟ وذلك أننا ان استطعنا أن نقول : ان أحد الاشكال خير من الآخر ، وان العمل الفنى الذى يسرنا على أحسن وجه هو العمل الفنى الذى له أجود شكل ، فاننا نكون عندئذ قد فسرنا المعنى الحقيقى للفن . وعندئذ سنكون قد قلنا : ان أحسن الأعمال

الفنية هى الأعمال ذات أحسن الاشكال ، وان شكلا يعتبر عندنا أحسن من آخر لأنه يستوفى شروطا معينة .

فما تلك الشروط ؟ انها على الجملة بطبيعة الحال الشروط التى تعطى حواسنا أعظم قدر من المسرة ، ونعنى بذلك الشروط والأحوال التى تمنح المسرة ، ليس فقط لحاسة واحدة فى وقت واحد ، بل وأيضا لحاستين أو أكثر تعمل معا ، وأخيرا لذلك الخزان الحاوى لحواسنا جميعا الذى هو عقلنا .

ولكن هنا بالضبط تبدأ مصاعبنا . وذلك لأن ما يسر أحد الأشخاص لا يقتضى بالضرورة أن يسر شخصا آخر . بل لقد نغالى فى القول الى حد الزعم بأن ما هو غذاء شهى لرجل قد يكون سما زعافا لآخر .

ومن ثم فان ما يجب علينا اكتشافه انما هو نوع من المحك الذى يقع خارج النزوات الفردية الخاصة للكائنات البشرية ، والحق أن المحك الوحيد الموجود هو الطبيعة . ونعنى بالطبيعة مجموع العملية العضوية للحياة والحركة، وهى العملية التى يتواصل عملها فى العالم ، وهى عملية تضم الانسان ، ولكنها لا تأبه بجبلاته كنوع وبردود أفعاله الذاتية وبما بين أفراده من اختلافات فى المزاج .

ولكن يبلغ من ضخامة الطبيعة وشدة تنوع أشكالها أنها تبدو لأول نظرة يلقيها الناظر مستعصية تماما على اختيار أية ظواهر عامة أو شاملة يمكننا أن نتخذها عندئذ محكا نختبر به شكل الأشياء التى سنصنعها . ولست أنكر بطبيعة الحال أن الفنانين لم تجر عادتهم بالتماس مثل ذلك المحك . بيد أنهم أدركوه « بحواسهم » ، فهم قد وجدوه بدافع الغريزة . بيد أن ما أريد الاشارة اليه الآن ، أن الأشكال الأولية التى أعطاها الانسان بغريزته لأعماله الفنية هى نفس الأشكال الأولية الموجودة فى الطبيعة .

فما هى تلك الأشكال فى الطبيعة ؟ انها موجودة فيما يقع بين النجوم من جنبات الفضاء فى الكون وجودها فى أدق ما فى الحياة من خلايا وما فى المادة من جزيئات (ميكروسكوبية) مجهرية.وان أحد العلماء ليصنع لنا أنموذجا ليرينا على سبيل المثال الترتيب المنظم للذرات داخل بلورة من بلورات الماس . وعندئذ نرى أن الذرات تشكل نمطا (Pattern) منتظما ، نمطا ينعته العالم نفسه

« بالجمال » • وفى الامكان الحصول على برهان يثبت أن العالم لم يخترع هذا النمط ، ولكنه شيء موجود فعلا ــ وذلك بالسماح لخيط من الأشعة السينية (X — Ray) بالمرور من خلال احدى بلورات الكاليوفيلايت (سليكات البوتاسيوم والألومنيوم) • فعندئذ تترجم الأشعة السينية نمط الذرات الموجودة داخل البلورة الى ترتيب شكلى من الضوء والظل يمكن تسجيله على ورقة فوتوجرافية •

على أنا لكى نشاهد تلك الأنماط فى الطبيعة لا نحتاج بالضرورة الى مساعدة المجهر • فان نحن شئنا المقارنة بين الفن والطبيعة ، أمكننا ببساطة البدء بما تراه العين البشرية المجردة فى أثناء نشاطها اليومى ، على أن نتجاهل بطبيعة الحال كل ما شكلته يد البشر • وينبغى لنا أيضا أن نهمل من حسابنا ما أسميه باسم أشكال الطبيعة العارضة • فالصخور التى تدفع بها الى أعلى الانفجارات البركانية ، والأشجار التى يصعقها البرق ، ليست من الأشكال الشاملة ولا المطلقة ، ولذا فهى لا تشغلنا مؤقتا •

وعندئذ لا يتبقى بين أيدينا سوى الأشكال التى يتخذها النمو الذى لا يعوقه عائق ، وهو نمو البلورات ونمو النباتات ونمو المحار والعظام واللحم • وجميع عمليات النمو هذه تتخذ أشكالا ونسبا محددة ، واذا أمكننا أن نجد قوانين عامة (١) تتحكم فى هذه الهيئات والنسب ، فعندئذ نكون قد وجدنا فى الطبيعة محكا للشكل ، يمكننا تطبيقه على الأعمال الفنية •

والشيء الذى نجده بالفعل هو طائفة بعينها من المعادلات الرياضية أو الهندسية • وقبل زماننا بعدة قرون اكتشف أفلاطون وفيثاغورس فى الأعداد مفتاحا لطبيعة الكون ولسر الجمال • وقد ألمت بالعلم والفلسفة منذ ذلك العهد تحولات كثيرة ، ولكن النتيجة النهائية هى هى لا تتغير ، كما أنها تمضى فى سبيلها فتوضح أن العدد بمعنى القانون الرياضى هو أساس جميع الأشكال التى تتخذها المادة ، سواء أكانت عضوية أم غير عضوية • وفضلا عن ذلك ،

---

(١) لم يغب عنى أن رجل العلم الحديث لا يستخدم كلمة « قانون » لوصف هذه الأحداث الفيزيائية على أن لتلك الكلمة معنى لدى القارىء العام ، لا ينطوى على اى ابهام ولا لبس .

فاننا لا نعثر على اضطراب رياضي ، كما قد يحدث لو أن لـكل شـكل معادلتـه الرياضية : والحقيقة هي أن الأشكال التي لا حصر لهـا أشـكال المادة المـوات فضلا عن الأشـياء الحية ، تخضع لعدد معين من القوانين البسيطة نسبيا • وأعني بذلك أن نمو أشياء معينة لتصبح لها أشكال معينة انما تحدده قوى تعمل وفق قوانين رياضية أو ميكانيكية معينة لا مندوحة منهـا •

وربما صح اتخاذ خلية النحل مثالا بسيطا • فان كل خلية في قرص الشمع اقتراب وثيق من شكل رياضي كامل ـ أو بالحرى من شكل رياضي كامل لم يتم صنعه ، وذلك لأن جانبا من جوانبه يترك مفتوحا • وتعبر عنه اللغة التقنية للرياضيات بأنه منشور سداسي له نهاية مفتوحة أو ناقصة وقمة ثلاثية السطوح لمعين ذي اثني عشر سطحا • وفوق هذا ، فان الشكل ليس فقط أقوى ما يمكن بناؤه في كتلة من الخلايا المتجاورة ، ولكنه من الناحية النظرية أشدها اقتصادا ، فهو البناء الذي يحتاج الى أقل قدر ممكن من العمل والشمع • غير أن أحدا لم يعد يفترض أن الاقتصـاد هو الهـدف من هذه الصياغة البالغة أدنى الحدود ، وانما الاقتصاد مجرد خصيصة من خصائص هذا النوع من البنـاء •

فلا عجب اذن من أن الفلاسفة القدماء كانوا يعتقدون أن النحل قد وهب عقلا مدبرا ، ومع أنه بين علماء الطبيعة (Naturalists) من لا يزالون يتحدثون في ذلك الموضوع كأنما لا يمكن تفسير حقائقه الا على أسـاس امتلاك النحـل لغريزة خاصة ، فاننا نعلم الآن أن شكل الخلية انما يرجع في الواقع الى تفاعل أوتوماتيكي يحدث بين قوى الطبيعة • واذن فيمكن الظن بأن الجهود المباشرة للنحلة أو الدبور محدودة ••• ومقصورة على صنع فناجين صغيرة نصف دائرية الشكل . رقيقة الجدار جهد ما تسمح به طبيعة المادة المستخدمة ، وعلى رص تلك الفناجين الصغيرة المستديرة بعضها مع بعض على أوثق صـورة ممكنة • وعندئذ قد يكون مما يمكن تصوره عقلا ، بل هو في الواقع محتمـل عمليـا ، أن تكفي التـوترات السـيمترية التي تحـدث للجـدر الليـنـة شـبه المائعـة

لبث التوازن بين أجزاء النظام بأكمله ، أى التحول الى تلك الصورة التى يتخذها قرص الشمع فعلا (٢) • واذا نحن تذكرنا الدرجة العالية من الحرارة التى تتخذ بها الخلايا أوتوماتيكيا الشكل الرياضى المنتظم ، أعنى شكل الصياغة أو التشكل فى أدنى حدوده • وربما أمكن مشاهدة هذه العملية بالنفخ فى مجموعة من فقاعات الصابون داخل سلطانية زجاجية ، وذلك لأن الفقاعات ستنزع الى اتخاذ شكل الخلايا السداسية عندما تحتك سطوحها بعضها فى بعض وتضغط بعضها على بعض • وعندئذ يحدث تسطح متسق ، مع ميل الجوانب الى الالتقاء فى زوايا سعتها ١٢٠ درجة •

وهناك أنسجة كثيرة أخرى تتخذ شكلا رياضيا منتظما • خذ مثلا عدسة العين فى خنفساء الماء ، فهى تشبه بالضبط قطاعا عرضيا لقرص الشمع ، عندما ينظر اليها تحت المجهر • والخنفساء المائية شىء له حجم مناسب ، ولكن تطفو فى مياه البحار ملايين وملايين من الحيوانات والنباتات تسمى بالشعوعيات (Radiolaria) والدياتم • وربما دار بخلدك أن الطبيعة قد يغلب عليها اهمال شكل مثل تلك الكائنات التى لا حصر لها ، ولكن لعل الطبيعة لا تحوى شيئا أجمل من هذه الأشكال المنتظمة والمعقدة أيضا ـ وكلها تبدو كأنما قد شكلتها نفس القوانين الرياضية والميكانيكية التى تحدد أشكال البلورات والخلايا وكسف الثلج وعيون الخنافس •

والشىء الذى أريد تأكيده عند هذه النقطة هو أننا عندما ندعو هذه الأشياء « بالجميلة » ، فنحن فى الواقع نسلم بأن نسبا رياضية معينة تستثير فينا ذلك الانفعال الذى نربطه عادة بالأعمال الفنية • فما أنا على وشك اقتراحه الآن هو أنه عندما نعمد بدون تفكير الى استخدام صفة واحدة فى وصف أشياء مختلفة اختلافا واضحا ، فلسنا عندئذ من المهملين ولا المخالفين للمنطق ، ولكننا فى هذه الحالة نطابق لا شعوريا بين صفات متماثلة •

---

(٢) انظر داركى ونتورث تومبسون فى : On Growth & Form (الطبعة الجديدة ، كمبريدج ١٩٤٢) ص ٥٤٢ ـ ٥٤٣ الاصدارة ويهمنى أن أقدم أصدق الاجلال لهذا الكتاب الرائع ، الذى لا ينبغى فقط أن يعتبر أحد أمهات كتب العلوم ، بل وأيضا باعتباره عملا ذا اهمية جوهرية لفهم جميع مسائل الفلسفة الطبيعية التى لا يستثنى منها طبيعة الفن ومجاله .

على أنه يجدر بى أولا أن أزيل سوء فهم محتمل ربما قادنا اليه تأملنا فى خلية النحل أو البلورات ــ وهو اعتقاد بأن جمال الأشكال الطبيعية ينطوى بالضرورة على الانتظام والأضلاع المستقيمة • اذ ان ذلك أبعد ما يكون عن الحقيقة •فان هناك أشكالا منتظمة أخرى منحنية الاضلاع • كما أن هناك عددا لا آخر له من الأشكال ، لعله هو الأغلبية ، وهو اذ يتمشى فى طاعة تامة مع القوانين الرياضية التى يمكن معرفتها ، يتصف بالتعوج وعدم الانتظام • ومن أمثلة الصنف الأول تلك التى تزودنا بها التكوينات الحلزونية التى تحدث فى كثير من أنواع النمو الطبيعى • والأشكال الحلزونية لهـا أكثر من نوع واحد ، ولكن الشكل الحلزونى اللوغارتمى هو الذى يشيع وجوده الى أقصى حد فى الطبيعة كما أنه تمثله أنواع معينة من المحار قد تصل الى أقصى حد من الجمال • وهذا المحار ــ وهو على سبيل المثال النوتيلوس اللؤلؤى والعمونيات ، يتبع فى نموه قوانين رياضية متسقة اتساقا مطلقا ترجع الى وجود درجات مختلفة من سرعة نمو السطح الخارجى بالموازنة الى السطح الداخلى لما قد يصح أن يكون ــ لو اتسقت سرعات النمو بين الداخل والخارج ــ عبارة عن محارة أنبوبية الشكل أو مخروطية • ويمكن العثور على الأشكال الحلزونية اللوغاريتمية نفسها فى صنوف النمو النباتى ، كزهيرات عباد الشمس ، وقشور كوز الصنوبر أو ترتيب الأوراق على جذوع معظم النباتات وهو المسمى علميا بالتنسق الورقى (Phayllotaxis)

واذا نحن شئنا أن نضرب مثلا لما فى الطبيعة من أشكال لا سميترية صح أن نتناول بالدراسة أية عظمة مفردة من أحد الهياكل • وهناك كل الأسباب التى تحملنا على الاعتقاد بأن العظمة ــ لا من حيث تكوينها الداخلى فقط بل وأيضا من حيث الشكل الواقعى الذى تتخذه ــ انما هى حل رياضى لمسألة من مسائل الاجهاد والانفعال* فالعظمة تنمو ــ ان صح هذا التعبير ــ حيث يوجد بالضبط أعظم قدر من الاجهاد ، كما أنها على العموم تطابق فى نموها خطوط التوتر والضغط اللذين تتعرض لهما : وهو أثر أوتوماتيكى للقوى الميكانيكية • فالجمال الذى نراه فى الكبارى العصرية المقامة على كوابيل ،

* أى Strain & Stress فى علم الميكانيكا ــ (المترجم) •

والتى فيها يعتبر الشكل حلا هندسيا لاحدى مسائل الاجهاد والانفعال ، أى التوتر والضغط ، ينبغى أن يكون راجعا الى القبول اللاشعورى لما فى أى تركيب عقلانى أو رياضى من مماشاة للطبيعة : فالكوبرى والعظمة يمتلكان نفس اللياقة ونفس المواءمة •

وهنا يجوز لنا أن نجازف بتقديم نتيجة معلومة ، هى أنه ليس فى الطبيعة شكل لا يرجع الى عمل القوانين الميكانيكية تحت دافع النمو ، وربما تغيرت سرعة النمو والمادة الأساسية والوظيفة أو الاستعمال ولكن ، قوانين الفوزيقى لا تتغير بأية حال « فالقوى التى تنتج الكرة أو الاسطوانة أو الجسم الاهليلجى هى هى ، لا تتغير بالأمس عنها غدا • وبلورة الثلج هى نفسها مثلما كانت يوم تكون أول ثلج فى الدنيا » (داركى تومبسون) • فنحن مدينون لهذه القوى لا بما للشكل من أضرب متنوعة فحسب ، بل وأيضا بما يمكن تسميته باسم منطق الشكل • وعن منطق الشكل ذاك ينجم انفعال الجمال(٣) •

٣ ـ الطبيعة والفن :

والآن ننتقل الى تأمل أشكال الطبيعة جنبا الى جنب مع أشكال الفن • ولن يفوتنى بطبيعة الحال أن أهمل أشكال الفن التى هى محاكاة متعمدة للأشكال الطبيعية ــ كالمواعين المصنوعة فى شكل الحيوانات أو الأطباق المصنوعة بشكل أوراق الشجر الى غير ذلك • فان هذه تكون فى العادة نسخا طبق الأصل مجردة من الذكاء لا تنطوى على أى تقدير لتكوين ما تحاكيه • على أن الأمثلة التى سأتناولها تنقسم الى نوعين : فهى اما أمثلة لا شعورية بمعنى أنها نسخ حدسية (Intuitive) للتركيب الجوانى للأشكال الطبيعية ؛ أو هى انما ترجع الى التطبيق المتعمد للقوانين المستفادة من تركيب الأشكال الطبيعية •

خذ مثلا حالة الابريق ذلك الاناء المتواضع ــ فالأباريق أوان صنعت من جميع الأشكال والأحجام ، ولكن لو عملنا احصائية بالأباريق ، ففى اعتقادى

---

(٣) أومأت فى عمل أحدث من هذا هو كتاب (Icon & Idea ، ١٩٥٥) الى أن هناك مبدأين لهما عمليات سيكولوجية متميزة التقابل : أحدهما مبدأ « الحيوية » المستمد من تنبه حاد الى الأشكال الحيوانية ؛ ومبدأ « للجمال » أساسه الزكانة (Intuition) الهندسية أى الحدس • ويمكن الربط بين هذين المبدأين وبين ناحيتى الفن الذاتية والموضوعية اللتين جرى بحثهما فى هذا الفصل •

أنه سيتبين لنا فى النهاية أن شكلا واحدا منها قد ساد منذ أن اخترع الفخار : هو الابريق المصنوع على شكل الكمثرى (Unduloid) • ومع أن الابريق كمثراوى الشكل ، فانني لا أعتقد أن شكله مأخوذ عن الفاكهة • ومن المعلوم أن شكل تلك الفاكهة نفسه يرجع الى قانون قاعدى من قوانين الفوزيقى • فلو أنك أخذت نوعا مناسبا من السوائل ، أكثف قليلا من الماء ، ولا يستطيع الامتزاج به ، وصببت القليل منه فى كوب ماء ، لا تنتشر على السطح ثم تحول بالتدريج الى قطرة معلقة نصف كروية تقريبا ، فاذا أضيف المزيد من السائل هبطت القطرة ، أو بالحرى نست الى تحت ، وهى لا تزال معلقة بالغشاء السطحى ، وعندئذ يمد توازن القوى الموجود بين الجاذبية وتوتر السطح القطرة حتى تتخذ الشكل الكمثرى ، ثم تنتهى فى النهاية الى الانقسام الى شيئين • على أنه يحدث فى لحظة التوتر الأقصى أن القطرة تتخذ شكل الكمثرى ، وهو شكل لا تتخذه الكمثرى فقط ، بل وتتخذه أيضا أشياء كثيرة فى الطبيعة : مثل محارات الرخويات الصغيرة ، وأنواع مختلفة من قرون البذور والكائنات العضوية ذات الخلايا ــ والذى أريد الاشارة اليه أنه عندما تتخذ كنكة القهوة أو ابريق اللبن ذلك الشكل وتجد فيه الجمال فما ذلك إلا لأن الخزاف فى أثناء تشكيله الاناء قد منحه بالغريزة الشكل المتوتر الذى تتخذه قطرة سائلة وما يكاد الخزاف يكتشف ذلك الشكل الضرورى حتى يمكنه بطبيعة الحال احداث تغييرات فيه : فيمكنه مثلا قلبه رأسا على عقب أو أن يمد فى طوله أو يقصره ، وان كان الأرجح أن مثل تلك التغييرات تتم فى أضيق الحدود •

والآن انتقل الى مثال أكثر تعقيدا • فنحن نجد أن كثيرا من الكائنات العضوية ــ ويغلب على فكرى بوجه خاص الأجزاء النامية من النبات ــ تتمشى ومتوالية عددية معروفة جيدا : هى ٢ : ٣ ، ٣ : ٥ ، ٥ : ٨ ، ٨ : ١٣ : ١٣ : ٢١الخ وهى متوالية لها عدة خواص رياضية عجيبة • فلو أنها ركبت على شكل كسور اعتيادية مثلا ، فان مقام كل كسر يصبح بسط الكسر الذى يليه ، كما أن كل مقام هو حاصل جمع البسط والمقام السابقين • وهذه المتوالية ترتبط ارتباطا وثيقا بما يسمى « بالنسبة الذهبية » ، ذلك التناسب المثالى الذى يحصل عليه بقسمة أحد الخطوط بطريقة تجعل النسبة بين الجزء الأصغر والأكبر هى نفس النسبة

بين الجزء الأكبر والكل • والحق أن وجود هـذه النسب فى النبات يمـكن تفسيره بأنه راجع الى عمل بسيط تقوم به القوى الميكانيكية ، على نفس النحو الذى تم به تفسير الشكل الرياضى لخلية النحلة • والذى يهمنا فيما نحن بصدده هو أننا ان كنا من ذوى الاحساس الدقيق بالشكل ، وجدنا النسب التى تمثلها تلكم الأشكال ذات متعـة خاصة لنا ، كما أن العمـل الفنى الذى يقوم عليهـا يكون ممتعـا وسارا على الدوام مع تسـاوى جميع الظروف والأشـياء ـ فان أبراج كنيسة القديسة برايد بشارع فليت بلندن أو برج كنيسة القديسة سرنين فى تولوز ، مثلان لتطبيق ربما تم عن غير وعى ـ لذلك المبدأ : فان المسافات بين كل طابق والذى يليه تتناقص مع ارتفاع بناء البرج ، بنفس النسبة التى تتناقص بها المسافات الفاصلة بين عقيدات شمروخ الخيزران أو عود السمار •

وما هذه الا أمثلة أخذت عفويا ، كما أنى أعترف أنى لم أكلف أحد أساتذة الرياضة بقياسها حتى أتبين صحتها• بيد أن التماثل الظاهرى واضح على الفور ، ولن يكون من العسـير العثور على أمثلة أخاذة أكثر « للنسـبة الذهبيـة » فى فـن العمـارة (٤) •

---

(٤) لاشك أن فن العمارة قادر على تنـاول النسب الموجـودة فى الأجـزاء النامية فى النبات ، فضلا عن تركيبها الميكانيكى ، وهو أمر أوضحه مقـال نشره فى المجلة المعمارية (Architectural Review) (يناير ١٩٣٧) المهندس المعمارى التشيكى كارل هونزيك . فان زنبقة الماء (Victoria Regia) التى تنمو بأمريكا الجنوبية لها ورقة عرضها يقارب ستة أقدام وتستطيع أن تحمل على سطح الماء كلبا كبـيرا أو طفلا صغيرا ؛ والقضبان المتددة فى تلك الورقة التى تقوم فيها بعمل العروق المنبثة فى أية ورقة نباتية عادية ، متطورة تطورا هائلا ، كما أنها تقابل أوثق مقابلة الشكل التركيبى الذى استنبطه المهندسون لانشاء منبسـط سقف (Roof-Spar) مقوى من الخرسانة المسلحة . والحق انه حدث يوما أن السير جوزيف باكستون أمسك وهو يفسر خططه فى اقامة قصر البلور باحدى أوراق تلك الزهـرة المائيـة وقال : « كانت الطبيعة مهندسا ماهرا ، حين زودت هذه الورقة بالعوارض والسـنادات الطولية والعرضية التى اقتبسها فى هذا المبنى مستعيرا اياها من الطبيعة » . أما المهندس المعمارى هونزيك ، فانه راح فى المقال الذى ذكرته يلخص الموضوع كله فى هذه الكلمات : « ان المخروط والهرم والخطوط المتوازية والمستوى المسطح والكرة انما هى أشياء ثابتة فى تكنيك الطبيعة . فالطبيعة تنشد ايجاد حالة توازن مثالى بين تلك القوى . وما تكاد جهودها تبدأ فى النجاح حتى تكف عن أن تكون علائمة الشكل ؛ ونتيجة لهذاتحصل الطبيعةعلىالأشكالالتىاختصت بهاالأزهاروالبلوراتوغيرهامن=

على أنه ينبغى لنا أن نترك الآن مسألة الشكل ، وذلك لأن الشكل لا يستنفد جميع خواص العمل الفنى • فهناك أيضا « اللون » وهو أشد الخصائص قربا من الشكل تقريبا •

٤ ـ اللون :

الواقع الصحيح فى التعبير هو أن الشكل لا يمكن أن يدرك الا على صورة لون : فأنت لا تستطيع التفرقة بين ما تراه كشكل وما تراه كلون ، وذلك لأن اللون انما هو مجرد تفاعل شكل أى شىء نحو أشعة الضوء التى ندركه بواسطتها • فاللون هو الناحية السطحية للشكل • ومع ذلك ، فان للون دورا هاما جدا يقوم به فى الفن ، لأن له أثرا مباشرا جدا على حواسنا • أجل ان مجال اللون ربما وضع فى مجموعة متوالية تتقابل ومجال انفعالاتنا ؛ فيتقابل اللون الأحمر مع الغضب ، والأصفر مع الفرح ، والأزرق مع الشوق ، وهكذا دواليك • وأغلب الظن أن هناك تفسيرا فسيولوجيا بسيطا لهذا التقابل ، حيث العامل الذى يحدد السرور أو عدم الارتياح هو عدد الذبذبات التى تصدم بها موجات أو أشعة الضوء شبكية العين • فتلك هى الناحية الفسيولوجية للون ، على أن للون أيضا نواحيه السيكولوجية • فان بعض الناس يحبون أو يكرهون ألوانا لأنهم يربطون بينها وبين ما يحبون وما يكرهون ـ فهم يحبون اللون الأخضر لأنهم يربطون بينه وبين الربيع ، أو يحبون اللون الأزرق لأنه يذكرهم بسماء ايطاليا ؛ وهم يكرهون اللون الأحمر لما له من ارتباط عندهم بالخطر

= الكائنات العضوية . وينبئنا أهل الذكر أن كل شىء على ظهر الأرض لا يبرح يتغير ، ولذا فهو يتحرك . ولكن هناك قانونا عاما وشاملا ـ يعدل ذلك فى شموله ـ يتحكم فى حركتها : انه دافع يدعو الى طلب حالة من الانسجام والراحة ؛ الانسجام او النضج أو التبلور . والشكل الذى تبلغ به المادة توازنا فى القوة هو مرتبة الكمال لها ، وهو حل لمسألتها الخاصة ليس فيه مضيعة ولا زيادة عن الحاجة ـ فاذا نحن زدنا ذلك الكمال شيئا أو نقصناه شيئا ، فقد الشكل توازنه المتعادل أى مظهره المميز ، ووجب عليه أن يشرع من جديد فى البحث عنهما جميعا . وعلى نفس الشاكلة تنشأ المخترعات البشرية عن ارادة الانسان ، وتنتقل نحو الكمال الطبيعى لشكل نهائى لا يمكن أن يقوضه الا ظهور أحوال جديدة » . وان شئت ايضاحا للتطبيق الشعورى للقوانين الرياضية فى عمارة القرون الوسطى ، انظر كتاب (The Gothic Cathedral) الذى وضعه أوتوفون سمسون (نيويورك ولندن ١٩٥٦) .

أو بالثيران الهائجة . ولعل مكمن هذه المحبة والبغضاء هو اللاشعور ، كما أنها على كل حال جزء من التكوين المزاجي لكل فرد . ولا علاقة لتلك القيم الترابطية بالقيمة الجمالية للون اذ يؤخذ بوصفه ذاك ، وان جاز أن تكون ذات علاقة كبيرة بارتكاس (رد فعل) أي فرد بعينه ازاء عمل فني معين . فنحن في الخبرة الجمالية انما ندخل ــ بدافع الحدس في طبيعة اللون ، وتذوق عمقه أودفأه أو أسلوب ابراز مختلف أنواعه ــ أو بعبارة أخرى صفاته الموضوعية ــ ثم تتقدم خطوة أخرى فنوحد بين تلك الصفات وبين انفعالاتنا (٥) .

ويندر فيما يتعلق بأي عمل فني أن يشغلنا رد فعل بسيط نحو لون وحيد ، وان أسلفنا اليك أن فهم لون وحيد أو تذوقه ، ربما انطوى على الناحية الجمالية . والأغلب الأعم أننا نعرض لعدة ألوان مجتمعة ، وبناء على ما تحدثه تلك الألوان من انسجام أو تنافر تصدر أحكامنا على عمل فني بصري . ولكن الأرجح أن هناك من ناحية أخرى تفسيرا فيزيائيا ، كما هو الحال في حالة الموسيقى . فكما أنك تستطيع في سلم كامل من النغمات الموسيقية وفقا لقوانين معينة لرنين الأصوات ونغميتها ، أن تنتج اما انسجاما أو تنافرا صوتيا ، فكذلك أنت مستطيع من السلم اللوني للطيف الشمسي أن تنتج ما يماثل ذاك الانسجام أو التنافر في اللون .

وينبغي لنا ــ في ثنايا بحثنا استخدام اللون في العمل الفني ــ أن تتذكر حقيقتين أخريين : أولهما أن أداة التسجيل أي العين البشرية والجهاز العصبي الذي تتواصل العين واياه ، تختلف كفايتها من فرد الى آخر ، بنفس الطريقة التي تختلف بها أجهزة الاستقبال الاذاعي من حيث الكفاية ــ والحقيقة الثانية ، أن الفنان في استخدامه اللون في رسم شيء من الأشياء ، أي بعبارة أخرى ، في تقديم محاكاة تصويرية لذلك الشيء ، سيجد أن للون خواصا بصرية معينة يمكن بها الايحاء بالمسافة والبعد ، ومن ثم بالشكل ذي الأبعاد الثلاثة ــ مثال ذلك ، أن اللون الأحمر يبدو كأنما يبرز من سطح القماش ، وكأنما الأزرق

---

(٥) أنظر ادوارد بولاو في مقال بعنوان The Perceptive Problem in the Appreciation of Single Colours (نشر بمجلة Psych وأنظر مقالا له بعنوان The Perceptive Problem in the Appreciation of Simple Colour-combinations المصدر نفسه ع ٢ ص ٤٠٦ ع ع .

يغوص فيه ــ على أن هذه تفاصيل فنية دقيقة نستطيع التجاوز عنها فيما نحن بصدده من وصف بالغ الاجمال لخواص أى عمل فنى •

واستئنافا لحديثنا نذكر أننا وجدنا عنصرين اثنين فى كل عمل فنى تشكيلى : أولهما « الشكل » الذى تتبعناه حتى أرجعناه الى مصادره فى عمل القوانين العامة للطبيعة ، وثانيهما هو « اللون » ، وهو الخاصية السطحية لجميع أنواع الأشكال المحسوسة ، كما أنه يتولى تأكيد ما لتلك الأشكال من طبيعة فيزيائية ومن قوام وتكوين ــ على أن هناك خواصا ثانوية أخرى تنشأ عن المزج بين شكلين أو أكثر ــ أى عن الطريقة التى يرتبط بها شكل بآخر ، أو بأشكال أخرى كثيرة ــ فهى أشكال تدخل فى أشكال أخرى ، ان صح مثل هذا القول• ويعد « التوازن والسيمترية والايقاع » (الرتم) خواصا من هذا النوع ، والغرض منها هو التلويح الى ما عليه الأشكال المترابطة من حالة ساكنة (استاتيكية) أو متحركة (ديناميكية) أو ايجابية أو سلبية • والتركيب هو المجموع الكلي لجميع هذه الخواص الثانوية ، بما فى ذلك اللون ، والغرض من التركيب (Composition) تنظيم جميع العناصر الفيزيائية التى تصنع من العمل الفنى نمطا متماسكا يلذ الحواس ــ فان انطوى العمل الفنى على خداع حول « المسافة » ، فان جميع هذه الخواص ينبغى أن تسهم فى انشاء ذلك الخداع •

٥ ــ الناحية الذاتية :

ظللنا حتى الآن نتناول بالبحث العمل الفنى كأنما هو ظاهرة طبيعية ، أو شيء ركزت عليه أداة حساسة ذات دقة علمية متسقة • وقد أقام العلماء على هذا الفرض قدرا كبيرا من علم الجمال ، وتمخض عن روح شكلية أضيق حدودا بكثير من أن يدخل فى نطاقها حقيقة الفن وواقعه • ويلقب ثيودور فخنر : « بالأب الحقيقى لعلم الجمال العصرى » ، وهو أول من تخلص من هذه الروح الشكلية (Formalism) القاحلة بادخاله عامل الترابط ، وتم منذ زمانه (اذ ظهر كتابه الأول فى ١٨٦٧) جهود كثيرة بذلت فيما يمكن تسميته باسم النواحى الذاتية للفن • وذلك لأن العمل الفنى مهما يكن محسوسا وموضوعيا ليس بالشيء الذى أثره دائم أولا مفر منه ؛ فهو يتطلب تعاون المشاهد ، كما أن

الطاقة التى « يودعها » المشاهد فى العمل الفنى قد أطلق عليها اسم خاص هو التقمص الوجـدانى أو التسرب الانفعالى (Empathy) الذى يعبرون عنـه بالألمانية بكلمة (Einfuhlung) ، والى ليبس (Lipps) يرجع الفضل فى ترويج ذلك المصطلح فى حقل علم الجماليات ، وقد عرف التقمص الوجدانى ذاك بأنه « استمتاع المرء بذاته استمتاعا (مموضعا) » (*) ، وكثـيرا ما يفترض بعض الناس أن معنى ذلك المصطلح انما هو مجرد أن المشاهد يسقط فى العمل الفنى انفعالاته أو وجـداناته • ولكن ذلك ليس بالمعنى المضبوط للمصطلح • نحن نعنى بلفظة « التقمص الوجدانى » طريقة للادراك الجمـالى يكتشف فيها المشاهد بعض عناصر الوجدان فى العمل الفنى ويوحد ــ بالتقمص ــ بين هذه العناصر وبين عواطفه ــ كأن يكتشف مثلا شيئا من الروحانية والتطلع بالأمل الى غير ذلك ، فى الأقواس (البواكى) المدببة والأبراج (المنارات) التى تزدان بها كنيسة على الطراز القوطى ، وعندئذ يستطيع التأمل فى تلك الصفات بشكل موضـوعى أو محس ؛ ولا يكون ذلك فى صورة وجدانات ذاتية مفهومة فهما مبهما ، بل فى صورة كتل وألوان قاطعة (٦) • على أن من الواضـح أن مثـل هذا الادراك المنطـوى على

(*) مموضعا Objectivated أعنى أسبغت عليه الصفة الموضوعية ونظر اليه من هذه الناحية .

« المترجم »

(٦) ان خير تعريف للتقمص الوجدانى مربى هو الذى قـدمه الينا ادوارد شيرانجر فى كتـابه « طرز النـاس Types of Men » (وقد ترجمه پيجورس وطبع فى هال ١٩٢٨) ص ٩٢ ــ ٩٣ حيث قال : « ان التعبير الذى استخـدمه ليپس ، وهو أن التقمص الوجدانى "استمتاع المرء بذاته استمتاعا مموضعا (اى أسبغت عليه الصفة الموضوعية) ، عرضة لأن يساء فهمـه . وذلك أن المرء ربما ظـن ان ذلك الأنا انما هو « الأنا Ego » الحقيقى بنفس معنى الأنا الجائش حقا بالرغبـات والمكابد للآلام والممارس للنشاط بيـد أن من الجلى أن وضع المرء نفسه على هـذا النحو فى مكان امرىء آخر وعمله التقمصى الوجدانى شىء مختلف اختلافا كليا عن الموقف الجمالى ــ فنحن فى التأمل الجمالى لا نجـد فى الشىء الجزئى المعين ذاتنـا الحقيقة بل «شيئا نفسانيا Psychical » فقط . فان ما ينطوى عليه اى شىء أحمر من نشاط ومرح ــ لا يعود الى ما فينا من حيوية ومرح . بيد أن هناك فى الشىء النوعى (أى فى الأحمر المدرك أو المتصور مثلا) « شيئا حيـويا مرحـا » ، وذلك الشىء هو الذى يشع الينا ويعطينا الصفة المقابـلة له . وينبغى لنـا الا نسـمى هذه باسم الوجدانات المتعرفة (Cognized) وانما وجدانات التقمص الوجدانى ،

« التقمص الوجــداني » لا بد أن يختلف بين فرد وآخــر ، حسب الاستعداد الانفعالي والســيكولوجي للشـــخص (Disposition) . والحق ان هذه هي الحقيقة الثانية الهامة التي علينــا تمييزها : وأعني بذلك أن تذوق الفن يتــلون بدرجة لا تقل عن خلقه وابتكاره ـ اذ تلونه جميع أنواع التغيرات التي قــد تنشأ في المزاج البشري .

وقد يبدو لأول وهلة أن علم الجمال اذ يجفو ما للعمل الفني من وحــدة موضوعية وشكل ، فهو انما يتعثر فيمتاهات المذهب الذاتي (Subjectivism) ، على أن كثيرا من رجال علم النفس قد درسوا هــذه المسألة منهم (بينية وديسوار وبولاو ــوستحين لنا الفرصة في فصل تال لذكر ما أسهموا به في هذا الصدد)، ونتيجة لدراساتهم صار من الممكن تصنيف طرز الادراك الجمــالي واظهار أن مختلف ضروب الفن (أو تنوعات الأسلوب) تتقابل وتلك الطرز الادراكية .

ولست أبغي بأية حال أن أنكر وجود عامل عام في علم الجمال . وان هناك في كل من عمليتي خلق العمل الفني وتذوقه حالة من الوعي الجمــالي نستطيع

= وهو تعبير أدق . ذلك أن أرواحنا وهي في الحالة الجمالية تدرك في الشيء (فضلا عن الصفات التي يمكن تحديدها تحديدا تصوريا Conceptually) صفات نفسانية مصاحبة ، وعندما نعيش في هذه الصفات عيشا محسا ، تمتــد روحنا وتعلو فوق الدائرة الحقة لكفاحها مع العالم الخارجي وتتحول الى ذات خائلة حرة سابحة . في الامكان أيضا امتصاص الذوات الأجنبية امتصاصا جماليــا . ومع ذلك لا يقوم التوكيد عندئذ على فهم أو توكيد تلك الذوات وسلوكها الفردي ، وانما يقوم على تقمص وجداني نفساني لناحيتنا الذاتية يمتد بواسطة الشيء كما يمتد فيه مخترقا له . »

على أن هنــاك تعريفا أبسط من هــذا يدلي الينا به مارتن بيوبر في كتــابه Die Rede, die lehre, und das, Lied (ليبــــزج ١٩٢٠) ص ٣٤ : حيث يقـــــول « ان التقمص الوجداني معناه انزلاق الشخص بوجداناته في التركيب الدينــاميكي لأي شيء ، مثــل عمود أو صــورة أو بلورة أو غصن شجــرة ، بل حتى في تركيب انسان أو حيوان ، بل ان معناه كما قد يقال ـ ترسمه من الداخل مع تفهم تكوين الشيء وحركته الديناميكية (Bewegtheit Motoriality) بواسطة الادراك بالعضلات والجوارح : ان معناه هو « تغيير المرء موضع نفسه » حتى يصبح فوق الشيء وفي دخيلة الشيء .

أن نجد لها متعلقات فسيولوجية بل حتى فيزيائية • أجل ان فى المستطاع التعبير عن العمليات العقلية الداخلة فى ذلك الأمر بعبارات عامة(٧) مثلما يمكن مثلا ، التعبير عن قوانين النمو العضوى بعبارات ومصطلحات عامة ــ على أن ما نعرض له الآن هو وصف الأنواع التى تنتج عن عملية نوعية ، كما أننا نكتشف أن فى الامكان تصنيفها حسب الطرز السيكولوجية التى تعمل العملية عن طريقها •

وسنفيض الحديث فى فصل تال عن سيكولوجية الطرز : وكل ما يهمنا فى الوقت الحاضر أن نرجو القارىء أن يتقبل الفكرة القائلة بأن جميع أبحاث الفسيولوجيا وعلم النفس (بما فى ذلك أبحاث كريتشمار وپاڤلوف وياينش وپفهلر ويونج وشلدون ، الذين سنركز عليهم اعتمادنا) لم تبتعد ابتعادا جسيما عن تصنيف أساسى يتقابل والتصنيف التقليدى للأمزجة ، وهو تصنيف يتقابل بدوره مع آخر تقليدى لا يقل عنه فى صفته تلك وتندرج تحته المناشط العقلية• ويقرر هذا التصنيف التقليدى أن هناك أربعة طرز للنشاط العقلى : التفكير والوجدان والاحساس والحدس (الزكانة) ، وطبقا لتوازن تلك الأنشطة ومجالها فى أى فرد بذاته ، ينتسب ذلك الفرد للطراز السيكولوجى المقابل •

وربما صح لنا أن نسلم تسليما تاما بأن هذه النتيجة تحددها عوامل مثل بنية الفرد من حيث الغدد الصماء (اللاقنوية) والحركة الذاتية (Motility) اللحائية وغيرها من العوامل الفسيولوجية البحتة • ولن نشغل أنفسنا الى حين

---

(٧) انظر هـ • ج • آيسينك فى مقالته : « الدراسة التجريبية « للجشطلت الجيد » ــ معالجة جديدة ــ مجلة علم النفس Rev. Ps. مج ٤٩ ١٩٤٢ ص ٣٤٤ ــ ٣٦٤ ، حيث يعرض الكاتب بطريقة مقنعة « احد قوانين التذوق الجمالى » على النحو التالى : « ان السرور المستمد من مدرك يؤخذ على هذا الاعتبار ، يتناسب تناسبا مباشرا ومقتضيات الطاقة القادرة على أداء العمل فى الجهاز العصبى الكلى ، بالمقارنة بالحالة الأصلية للجهاز فى مجموعه » .

بالعـوامل التى تحدد التنوعات الفـردية ، بل بالنتاج النهـائى دون غيره ــ ألا وهو شخصية الفرد(٨) .

وكما أننـا قد نميز أربع طرز من الشخصية(٩) تتقابل والطـرائق الأربع النشاط العقلى ، ولها أربع سبل للادراك ، فان فى الامكان أيضـا تمييز أربع

(٨) ربما كان من المستحسن عند هذه النقطة تقديم بعض تعريفات ستراعى فى هذا الكتاب من أوله لآخره ، وهى تعريفات تقوم على استعراض للمصطلحـات التى يتخذها و . ا . ويليمسى فى كتابه « Constitution-Types in Delinquency. » لندن ١٩٣٢ ص ٢٢٦ ــ ٢٢٧ ــ « والمزاج » Temperament : ينطوى على قابلية التأثر وسرعة الايقاع وزمنـه (Tempo) وشدة الدافع،كما أنه وثيق الارتباط بالجهاز العصبى الغددى وبعلاقة اللحـاء بما دون (Sub-cortex) . و « الخلق » : هو نتيجة التفاعلات التبادلة بين الدوافع الفردية (الغرائز) والمزاج والبيئة الاجتماعيـة ؛ ومن ثم فهو يحتوى أساسا على الاتجـاهات والمواقف الاجتماعيـة والعواطف : وبخاصة ناحية الهدف أى الاتجاه أو المقصد الذى تتخذه طريقـة اظهـار هـذه المواقف والعواطف مع تركيز تأكيد خاص على القيم الخلقية . فأما « البنية » فيعرفها كريتشماز بأنها « مجموع الصفات الفردية التى تعتمد على الوراثة » ــ « والشخصية » : هى أشد تلك المصطلحات شمولا واتساعا ، وتستخـدم للدلالة على الفرد بمجموعه كمايكشف عن نفسه فى جميع العلاقات الاجتماعية . وتندرج تحتها بعض نواحى التكوين الفيزيائى (Physique) مثل (« فرض الذات أو قلة الأهمية » الخ) ، على أن العامل الأكبر فى تحديد الشخصية هو اجتماع المزاج والخلق والعقلية . ويبدو أن العقلية (Intellect) هى العامل الجديد الوحيد الموجود فى الشخصية ، كما أنها وثيقة الارتباط باللحاء المخى ، وهو الموضـع الذى قبل باڤلوف نفسه ــ مثلا ــ بأن يوافق على أن مركزا من مراكز التحكم ربما كان موجودا فيه .

(٩) ومن الكتاب أمثال (ا . شيرانجر ، ف . موللر) من يميزون بين ستة طرز أساسية ، على أن هذه التفاصيل لا تؤثر فى بحثنا من قريب أو بعيد ــ اذ أن طرز الفن المقابلة يمكن تفصيلها بطريقة مقابلة . مثال ذلك أن الدكتورة چون ايفانز التى قامت بأشد أنواع الدراسات للطرز السيكولوجية قصدا الى الغاية من حيث علاقة تلك الطـرز بالفنـون المرئيـة (Taste & Temperament) (لنـدن ١٩٣٩) لا تعترف الا بأربعة طرز قاعدية فقط ، على أن الدكتور و . هـ . شلدون فى كتابه (The Varieties of Temperament) (نيويورك ولندن ١٩٤٢) يميز بين طرز نفسية بدنية ثلاث هى : (الحشوى والبدنى والمخى) مع حالات متغايرة تختلف من حيث ديناميكيتها وسكونها (استاتيكيتها) .

طرائق متميزة للنشاط الجمالى معبرا عنها فى الأعمال الفنية • وربما أمكن الوصول أيضا الى هذه النتيجة بواسطة تصنيف تجريبى للأساليب التاريخية للفن ، كما أن أسلوب التعبير غير النظامى الذى بدأ فى تاريخ الفن يحتوى فى الحقيقة فعلا على أساليب أو طرز أربعة متميزة • فهناك ذلك الأسلوب الذى يطلق عليه اسما الواقعى أو الطبيعى ، وهو الذى يقوم على صنع محاكاة للأصل تتصف بالدقة المضبوطة جهد الطاقة ، للحقائق الموضوعية القائمة فى احدى عمليات الادراك ، وهناك الأسلوب الذى يسمى اما بالمثالى أو الرومانتيكى أو السيريالى (فوق الواقعى) أو الفن النزوانى أو الخيالى ، وهو أسلوب وان اعتمد على استخدام صور ذات أصل بصرى يبتنى من تلك الصور حقيقة مستقلة•وثالثا ــ هناك ذلك الأسلوب الذى نسميه بالتعبيرى Expressionistic وهو الذى تحدده رغبة الفنان فى العثور على مقابلة تشكيلية تقابل احساساته المباشرة ، أى تقابل ردود أفعاله المزاجية نحو ادراك احدى الخبرات • واهناك اخيرا ذلك الأسلوب الذى يحاول تجنب جميع العناصر الشخصية ويستدعى استجابة جمالية للعلاقات الشكلية البحتة لكل من الفضاء والكتلة واللون والصوت الخ • ويسمى هذا الأسلوب أحيانا بالتجريدى ، وان كانت ألفاظ « أنشائى ، ومطلق ، وحدسى » ، ربما كانت مصطلحات أكثر ضبطا •

ومع أن من اليسير عمل تصنيف نظرى للفن الى أربعة طرز رئيسية تتقابل والطرز الرئيسية الأربعة للشخصية ، فالواقع أن جميع الطرز سواء أكانت طرزا من البشر أو مما اصطنعته أيدى البشر ، تنساب بعضها فى بعض • اذ ربما تلونت الواقعية بصبغ المثالية واصطبغت المثالية بلون التعبيرية ، واصطبغت الطرز الثلاثة بالانشائية (Constructivism) • ولا شك أن الطرائق المتطرفة للتمثيل فضلا عن الطرائق المتطرفة للفهم ــ شيء يندر وقوعه ، ومع أننا ينبغى أن نقاوم الاغراء الذى يحثنا على ابتناء هرم من الطرز نقيمه فى الفن كما أقمناه فى البشر ، فاننا ورغم ذلك يمكننا الشك فى نقاء طراز تلك الأعمال الفنية التى راحت البشرية عدة قرون تتقبلها بوصفها شيئا يروق الناس عامة اذ المعلوم أن الأعمال الفنية العظيمة معقدة تختلف درجة روقها لدى الناس •

ومن أعظم مآثر علم النفس الحـديث والفن الحـديث أنهما بثا فى العالم الشعور بهذه الحقائق ، وجعلاه متسامحا (من الناحية الفكرية ان لم يكن من الناحية السياسية) ازاء التنـوع • فلقد اخترق الفن الحـديث جميع التخوم والتحـديدات الصناعية التى ترجـع الى ما للشخصية البشرية من وجهة نظر متحيزة • وأظهـر علم النفس الحديث بالمثل وفى مقـابل ذلك أن عقل الانسـان مركب ، وأنه توازن من القوى : أى من دوافع متنوعة « حوافز » لا شعورية ، وأن الطرز السيكولوجية المتنـوعة التى يمكن تقسيم الكائنات البشرية اليها يحددها تسلط دافع معين واحد أو مجموعة من الدوافع • ومن ثم ، فان ما أقوله الآن بسيط كل البساطة ، وكان ينبغى التسليم به على الدوام : وأقصد بذلك أنه ليس ثمة طراز واحد فى الفن ينبغى أن يتسق واياه جميـع طرز الناس ، بل أن يكون هناك من طرز الفن نفس العدد الذى لطرز الناس ؛ وأن الفئات التى نقسم اليها الفن ينبغى أن تتلاقى بطبيعة الحال والفئات التى نقسم اليها الناس وهذا القول لا ينفى المسألة الفلسفية « للقيمة » ، التى سأنتقل اليها من فورى • ولست أعنى بذلك أن أشـير الى أنه ليس فى الامكان اصدار الأحكام حـول مختلف طرز الفن أو الناس • ولكن لو نظر الى كل طراز من طرز الفن من وجهة نظر علميـة ، لتجلى أنه التعبـير المشروع عن الشخصية العقلية • فمن وجهة النظر العلمية تكون مذاهب الواقعية والمثالية والتعبـيرية والانشائية ظواهر طبيعية جميعا ، ولا تكون المدارس المتقاتلة التى يقسم الناس أنفسهم بينها الا مجرد ثمرات للجهـل والتحيز المشوب بالهوى • ومن هنـا يستبان أن النزعة الانتقائية الصادقة تستطيع ــ بل ينبغى ــ أن تستمتع بجميع ما للدافع الخلاق فى الانسان من مظاهر •

٦ ــ وظيفة التخيل :

وربما اعترض بعضهم بأننـا حين نفكك مفهوم الفن على هذا النحو ، تغيب عن نواظرنا وحدته الجوهرية وأعنى بذلك تلك الصفات التى تتدخل فى الأمر ، وتميز بين التعبير الفنى للناس وبين طرائق الاتصال العادية الأخرى • أجـل اننا قد أشرنا حقا الى أن جميع الأعمال الفنية تتسق بدرجة ما والقوانين التركيبية التى اختص بها العالم الفيزيائى ، ولكن ربما استطاع امرؤ وفى جانبـه شىء من

العدالة أن يجادل بأن جميع صنوف التعبير بل والحق يقال جميع أنواع الادراك، شيء فني بسجيته ـ أي أنه ينزع الى التماس شكل أو صيغة ، ترضى له النفس جماليا • وفى حدود هذا المعنى ، يكون الشيء الذى يعود بأعظم نفع ويؤدى عمله على خير وجه ، فى أية منشطة من المناشط ، هو الشيء الذى بلغ أقصى درجات تنظيمه من الناحية الوظيفية ـ وهو أي شيء يجمع بين أعظم قدر من الاقتصاد فى المادة وبين النهاية العظمى لقوة التركيب (مثل قرص الشمع فى خلية النحل أو صيحة الديك أو تغريد بلبل أو جرى أحد خيول السباق) • على أن هذه الصفة الفنية انما هى ـ ولا بأس فى أن أكرر قولى ـ الناحية الموضوعية ، وذلك الى أن الانسان فى نشاطه الابداعى لا يسعه الا أن يترسم صاغرا النماذج التى تزوده بها « الطبيعة » • فهو ليس من حيث تلك الناحية للفن ـ بالخالق المبدع ، وانما هو مجرد مقلد • وللفن مع ذلك ناحيته الذاتية ، والسؤال الذى نوجهه الآن ، هو هل يرقى الفن فى تلك الناحية الذاتية الى درجة تعلو على مجرد انعكاس الميول والجبلات التى جبل عليها كل مزاج فردى • وبعبارة موجزة ، تتساءل : هل هناك حالة ذاتية من الشعور الجمالى لا بد منها فى أى طراز من طرز الشخصية ، لانتاج أى عمل فنى فضلا عن تذوقه ؟

عمد بولاو (Bullough) فى نهاية استعراض جعل عنوانه « بحوث حديثة فى علم الجمال التجريبى » كتبه منذ عشرين عاما (١٠) الى ذكر التالى : « لدينا من الأسباب ما يحملنا على الاعتقاد بأن هناك صفة مميزة تبث فى الشعور الجمالى صفة وأهمية خاصة به لا يمكن المواءمة بينها وبين قيمة اتجاهات أخرى » • ثم عاد بعد ذلك فطالب النظرية والتجارب الجمالية بأن تعرف هذا الشعور وتحلله ، بغية التحقق من أحوال تحقيقه ومجال وظواهر حدوثه الطرازية • ومع أن بولاو نفسه قد أسهم فى المناقشة بنصيب هام مداره (مفهوم « المسافة الجمالية ») فان التحليل العلمى للشعور الجمالى لم يتقدم كثيرا على المستوى الذى بلغه على يد الشاعرين ورد سورث وكوليريدج ومعاصريهما من الألمان • ولا شك أن وصف ورد سورث « للحالة المشدودة من الحساسية » التى يمكن أن يحدث النظم الشعرى فى ظلالها ، وتعريف كوليريدج للخيال بأنه القوة

---

(١٠) أنظر مجلة السيكولوجيا البريطانية Brit. J. Psych مج ١٢ (١٩٢١ ـ ١٩٢٢) ص ٧٦ ـ ٩٩

التى « تنم وتكشف عن نفسها فى التوازن أو التصالح بين الصفات المتضادة أو المتنافرة : أى التوفيق بين التماثل والاختلاف ؛ وبين العام والمحس ؛ والفكـرة والصورة ؛ وبين الفرد والنموذج الممثل لطرازه ؛ وبين حاسة الجدة والطرافة وبين الأشياء القديمة المألوفة؛والمواءمة بين حالة من انفعال أكثر من العادية وبين نظام أكثر من العادى ؛ وبين الحكم الصاحى اليقظ دائما أبدا وبين امتلاك النفس الثابت مع الحماسة والاحساس العميق أو العنيف ؛ كما أنه اذ يمزج ويوفق بالانسـجام بين الطبيعى والمصطنع ، لا يبرح مع ذلك يخضع الفن للطبيعة ؛ والطريقة للمادة ؛ ويخضع اعجابنا بالشاعر لعطفنـا الوجدانى نحو الشـعر • • • » ــ ان هذا الوصف وهذا التعريف يحملان المناقشة على كل حال الى القـدر الذى يفى بغرضنا الحاضر • وذلك لأن التخيل يرفع عنه السـتار بوصفه العامل المشترك بين جميع النواحى الذاتية للفن ، وباعتباره العامل الذى يوفق بين هذه النـواحى الذاتية المتنوعة وبين ما للجمال الموضوعى من قوانين لا يداخلها التغير ، وبين حالة الانفعال الزائدة عن المعتاد والترتيب المتجاوز للمعتاد • وستكون طريقة عمـله موضع البحث فى الفصـل التـالى •

وبديهى أنه ينبغى لنا أن نسلم أن النظام أو النسق فى حد ذاته يروق الخيال بمعنى ما معين ، بل ان فى الامكان الذهاب الى أن أعلى طرز التخيل هو بالضـبط ذلك الذى يشغل نفسه باستحداث النسب والانسجامات المجردة • وذلك هـو نوع التخيل الذى يعبر عن نفســه كما رأينا بالموسيقى والعمارة والتصـميمات الصـناعية وبالتصـوير التجريدى أو اللاتشخيصى (الذى لا يمثل المرئيات) (Non-figurative) • ولـكن مهمـا يبلـغ مـن تقـديرنا الكبـير لمثـل ذلك الفن ، فاننا لا نستطيع التظاهر بأنه يستنفد قوة الخيال ، ولا أنه يقوم حتى باشباع الحاجة السوية (Normal) للتعبير الجمالى ــ اذ تحيط بمثل ذلك الفن حالة من النقاء ، ومن القسوة والنظام لا تتقابل الا مع ناحية واحـدة فقط من طبيعتنـا ــ أى مع الرغبة الشعورية فى المحاكاة بالاضافة الى المنافسـة بطريقة لا شعورية لما للكون الفيزيائى من كمال التـركيب • غير أننا قد وهبنا عقـلا لا يقنع بمثل ذلك النشاط المحدود ــ عقلا يرغب فى الخلق والمغامرة فيما وراء حدود شىء معين ــ وأعنى بذلك أننا قد وهبنا ارادة حرة ، وبفضل هذه الحرية نكافح رغبة منا الى حد ما فى تجنب ما لقوانين الطبيعة من ظواهر ثابتة ومنتظمة ،

وأن نعبر بدلا من ذلك عن عالم صنعته أيدينا ــ عالم هو فى الحقيقــة انعكاس لوجداناتنا وانفعالاتنا ، انعكاس لذلك المركب (Complex) من الأفــكار والغرائز الذى نسميه الشــخصية •

٧ ـ موضع القيمة من عالم الفن :

هناك بطبيعة الحال درجات عديدة من الوجدان وطرائق عديدة للتعبير عن تلك الوجدانات ، ونحن مضطرون أن نلتمس معيارا ما للقيم يمكننا من التمييز بينها • ولن ينفعنا فى شىء أن نقول ان أقوى السبل وأشدها اختصارا مباشرا هى بالضرورة خير السبل : فان ذلك قد يضفى قيمة عالية على صيحة حيوانيــة صرفة تترجم عن الفرح أو الحــزن ، ويؤدى الى ما نسميه بفجــاجة الفن أو عاطفيته • ومن البين أننا لو شئنا أن نفرق بين فن التعبير وبين التعبير ذاته ، اعتمد كل شىء على التفصيل المحكم أو التهذيب الحسن لهذه الاستجابات الأساسية •

وربما أمكننا أن نبدأ الأمر بافتراض أن الفنان نفســه يحس أبلغ الوجــدان القوى ويضع قدرا كبيرا من ذلك الوجدان فى عمــله الفنى ، وأن العمــل الفنى يصبح معديا ــ ان صح مثل هذا القول • فهو من ثم ينقــل ما أحسه الفنــان الى أى انســان ينظــر اليــه • والحق ان ذلك هو الأساس لذلك النوع من الفن الذى سبق ذكره ، والذى كان من المنطقى تماما تسميته باسم « الفن التعبيرى »• وفيه يحاول الفنــان التعبير عن وجداناته أكثر مما يحــاول تســجيل ملاحظاته • والحق انه قد ثبت بما أجرى من التجارب على الكمه (*) (المولودين عميانا) أنه حتى الذين لم يسعدهم الدهر بأية صور بصرية يستطيعون مع ذلك اضفاء التعبير التشكيلى على خبراتهم الجسمية ، وفوق هذا أظهرت التجربة أن التعبــير عن هــذه الاحساسات اللابصرية هو مرد بعض صفات معينــة تتجلى حتى فى فن العاديين السويين من المبصرين ، هى صفات التشويه والتوكيد ذى الدلالة على

(*) ورد فى المعــاجم الكمه (بفتح الميم) العمى يولد به الانســان ، فهو أكمه والجمع (بضم فسكون) .

معنى خفى التى جرت عادة الباحثين باعتبارها لزمات محكمة للفنان • بيـد أن هذه الصفات التعبيرية للفن لا تفسر لنا القبـول الحسن الذى يحظى به الفن . ليس فقط من أحاسيسنا ، بل وأيضـا عند ملكاتنا التوليفية العليـا ، ألا وهى العقل والتخيل ، ومع ذلك فربما كان فى إمكانها تعليل الانحرافات عمـا لقوانين الطبيعة من كمال شكلى ، تلك القوانين التى تبدو أحساسينا كأنما تتطلبها •

وقد رأينا من قبل أن الاعجاب التخيلى الذى يلقاه الفن عمليـة فى غاية الدقة والخفاء ، تحـدث دون مستوى حياتنـا الشعورية السوية ، ولا اخال أن أى فيلسوف أو ناقد يجرؤ على تفسـيرها التفسير الوافى • فلو أننا نظرنا الى صورة رسمها رافاييل أو منظـر برى رسمه بروغـل أوكونستابل ، فان من الطبيعى أن نفترض أن مايروقنا فى مثل تلك الصور هو المجموع الكلى لما نراه بأعيننا ونفهمه على أساس خبراتنا اليومية : فهـو التمثيل المضبوط لشخصية أحـد النـاس أو تفاصيل وجو منظر فى العراء • فنحن انما نقدر مهارة الفنان أو تتذوقها ، واذا كنا من بسطاء العقول ظننا أن الفن ينحصر فى المهارة ، وأن جميع التصاوير ينبغى أن تكون مثل تصاوير رافاييل وبروغل بقدر يتفاوت •

غير أن نظرة أخرى حولنا ، تكشف لنا فى أوقات وأقطار أخرى ، أن الأعمال الفنية التى صنعها الناس هنـاك تختلف اختلافا بالغا عن الأعمـال الفنية التى صنعها رافاييل أو بروغل • فنحن نكتشف أن قدماء المصريين والأشوريين حفروا حيوانات بشعة مثل أبى الهول والغرفين ، وأن الهنود صاغوا من البرونز تماثيل لربات لهن أربع أذرع بل ستة ، وأن الصينيين عنـدما يرسمون منظرا بريا فهم يهملون التفاصيل كلها تقريبا ويبدون كأنما يقنعون بسحابة ، وبقمة جبل وربمـا بشجرة واحدة فريدة • ونجد أن الاغريق كان لديهم شـكل واحـد للفن ، وأن القبائل الكلتية بشمال أوربا كان لهـا شكل آخر مختلف تمـاما ، وأنه عنـدما استكشفت أفريقيا وأمريكا والبحار الجنوبية ، وجد أن بكل قارة جـديدة نوعا جديدا وغريبا من الفن • وبكلمة موجزة ، لو أننا وضعنا جميع فن العالم بعضه

مع بعض ، لوجدنا أن نوع الفن الذى نربطه برافاييل وكونستابل أقلية صغيرة . انه مجرد نوع واحد من الفن ، كما أنه يقتصر على بضعة أقاليم قليلة فى ركن واحد من الأرض . ومن ثم لم يعد ينبغى لنا أن نغالى فى التعاظم به ، وتتخيل أنه النوع الوحيد من الفن ، أو أنه بالضرورة خير أنواعه . اذ ينبغى لنا أن نستعرض جميع أنواع الفن ، فعندئذ فقط نكون فى مركز يؤهلنا لأن نفهم كيف يروق الفن الخيال .

وقد رأينا أن شكل العمل الفنى يروق الحواس مباشرة ؛ ومن الممكن تفسير ذلك الروقان على أساس من علمى الفوزيقى والوظائف (الفسيولوجيا) ، ولما كان هذان علمين عامين بصورة مطلقة ، جازلنا أن نتوقع — بل الحقيقة أننا نجد فعلا — أن الخواص الشكلية للفن لا تختلف بين قطر وآخر ، أو عصر وعصر . على أن من المعلوم أن هناك تطبيقات كثيرة جدا لقوانين الطبيعة ، ومن ثم فان أشكال الفن تتنوع قدر ما تتنوع أشكال الحياة ؛ وان اتفقت المبادىء والسنن الأساسية الخاصة بالشكل والتركيب . فأما ما تبقى بعد ذلك من خواص الفن ، وهى تلك الخواص غير الشكلية ، فليس لها أساس حتمى : فهى أشبه شىء بالخيالات ، التى يبعثها التخيل ابتعاث الساحر للأشباح . ويصح أن التخيل أيضا له قوانين يعمل بظلها — وأن الأوهام التى تبدو اعتباطية بالغة عندما تجيئنا فى حالة الرؤيا فى الأحلام ، والتى تستعيرها العقد المرضية (Complexes) التى يكشفها لنا التحليل النفسى ، تملك انسجاماتها الدرامية الخاصة وميولها الى تكوين التنظيم الشكلى . وسنعرض عليك فى فصل تال من الدلائل والبيانات ما يشير نحو هذا الاتجاه . فنحن نتحدث عادة عن « استدعاء » الصور ، وهذا المجاز نفسه يوحى بأن هناك عمقا مختفيا تخرج منه الصور — أو بئرا تعلو منه الى فوق كما يعلو الجنى فى ألف ليلة وليلة . وهو ما نعرف أنه الصدق الفعلى . ان هذه الصور مختزنة اختزانا يختلف مدى عمقه فى العقل ، حين نكون على غير وعى بها . وعندما تكون مغمورة غمرا تاما نقول انها فى اللاشعور ، وهو

ذلك الجزء من العقل الذى لا نصل اليه وصولا مباشرا فى الحالة السوية الا عن طريق التنويم المغناطيسى أو فى أثناء النوم • ومن المعلوم أن شطرا كبيرا من حياتنا — يصل الى الثلث منها — انما يقضى فى هذه الحالة المسماة بالنوم ، الذى نعيش أثناءه فى بعد آخر للزمن والفضاء ، ملىء بتفاعل ناشط للصور •

وليس ثمة شك أن بعض ما نجد فى الأعمال الفنية من جاذبية يرجع الى ما يوجد فى العمل الفنى من صور أولية (أرومية)(*) تسربت من مستويات العقل اللاشعورية • اذ الحق أن كلا من الفنان فى انشائه العمل الفنى ، ومنا نحن الذين ننظر الى العمل الفنى ، يخترق عالم الأحلام بدرجة متفاوتة العمق • فمن ذلك العالم يستمد الفنان ما يسميه باسم « الهامه » — أى ادراكه الفجائى لصورة أو فكرة — والى دخيلة ذلك العالم وفى أثناء عملية الادراك عينها يجتلب الرائى — وأعنى به الشخص الذى يستمتع بعمل فنى — صورة جديدة — ولا تزال الناحية السيكولوجية لما يحدث آنذاك شيئا يحوطه الغموض ، بيد أننا نعرف انها تعتمد الى حد كبير على ما نجلبه معنا عندما نقف فى حضرة عمل فنى ، أى على ما يسميه علماء النفس باسم « تكيفنا »(١١) •

(*) الأرومية هى التى تعود فى قدمها الى أقدم البدايات . (المترجم)

(١١) كان بولاو أول من أشار فى المقال الذى اقتبسنا منه آنفا والمنشور فى المجلة السيكولوجية البريطانية (مج ١٢ ص ٩٢ — ٩٩ Brit. J. Psych.) ، الى أهمية مرحلة التكيف التى تسبق فهم الشىء الجمالى . ثم استطرد يقول « ان هناك احساسا متزايدا بأننا سنجد فى تلك المرحلة دون غيرها طبقة الصخر الأساسية التى يستقر عليها استقرارا نهائيا ، البناء الأعلى للخبرة الجمالية — خبرة التذوق فضلا عن الانتاج الفنى . » وهو يعرف الظاهرة على الطريقة التالية : « وعلى الجملة يدل التكيف دلالة ايجابية على الالتفات الى النواحى المختلفة التى يعرضها الشىء (اما تلقائيا أو بالقيام بعمل التفات ارادى) ، وفتح جميع مسارب ترابط الخواطر والتذكر والمعرفة التاريخية والتكنيكية والاستنباجات ، والأصداء الانفعالية ، والأحاسيس العضوية الى غير ذلك ، بقدر ما تستطيع هذه الأمور الافضاء به فى معنى واف للشىء المدروس ، وبقدر ما تؤدى الى تفسيره تفسيرا وافيا على الأسس التى حددها الفنان مقدما . وهو من الناحية السلبية يتضمن استبعاد =

٨ ـ الخلاصـة :

حسبنا هذا القدر فى عمل تعريف أولى للفن • وقد رأينا أن انشاءه ينطوى على مبدأين رئيسيين ـ « مبدأ للشكل » مستمد فى رأيى من العالم العضوى ، ومن الناحية الموضوعية الشاملة الموجودة فى جميع الأعمال الفنية ؛ ثم « مبدأ الابداع » وهو شىء اختص به العقل البشرى ، كما أنه يضطره الى خلق وابتداع (فضلا عن تذوقه ما يخلق من) الرموز والخيالات الغريبة والخرافات Myths التى لا تتخذ لنفسها وجودا موضوعيا صحيحا صحة عامة الا بفضل مبدأ الشكل • والشكل وظيفة يقوم بها « الادراك » ؛ والابداع وظيفة يقوم بها « التخيل » • وتستنفد هاتان المنشطتان العقليتان فى تفاعلهما الفلسفى جميع ما للخبرات الجمالية من نواحى نفسانية (Psychic) • غير أن للفن نواحى

= جميع اتجاهات الفكر غير المتسقة والمقام ، وهى وجهات النظر الخارجة عن نطاق **الجمال** (Extra-aesthetic) وانتخاب الارتباطات الثمينة والقضاء على الميول المزعجة أو غير النافعة ، وبخاصة تلك الميول التى تؤدى بحدتها أو طبيعتها الى قيام ارتباطات مضللة ، أو الاهتمامات الشخصية البحتة ، أو الذكريات التى تؤدى الى تمزق أو تدمير وحدة الالتفات والتذوق » . ثم يعود بولاو فى ثنايا وصفه التالى للتكيف الجمالى فيميز صفته المحايدة غير الشخصية أو بالحرى الكلية اللاشخصية مدركا أنها أهم مظاهره ـ ومتبينا أنها حالة انفصال عن جميع الحاجات والوظائف العلمية المباشرة وعن الاتساق الشخصى للشىء . قال : « انه ليس من المناسب (كمحبة شخصية) ، ولا من النافع (كقيام بوظيفة عملية) ، ولا هو من المستساغ بوصفه ذا قيمة خلقية مباشرة (باعتبار ذلك شيئا يخدم غرضا يقره المجتمع ويعد شخصيا بدرجة ما) . على أن تكيفنا ليس فى الوقت نفسه شيئا محايدا غير شخصى ، من حيث معنى عدم التحيز العلمى أو حب الاستطلاع الذهنى البحت . فالتكيف يعد علاقة كلية لا شخصية بالشىء : فأهميته لا تؤثر فى من حيث خبرتى اليومية ، ومع ذلك فانه لا يفقد علاقته بالدائرة الانفعالية ولا بالاهتمام البشرى العام ؛ ومع أن الخبرة تنطوى على قدر معين من البعد عن الحقيقة أو اذا شئت قلت أن بها شيئا من الزيف ، فانها لا يفوتها الحصول على استجابة كاملة من الشخصية التى تروقها تلك الخبرة » . وهذا الوصف للخبرة الجمالية ، الذى يدرك كل فرد منا أنه مضبوط ، قد تقوى برهانه كثيرا فيما يبدو لى بفضل نظرية اللاشعور ، وبخاصة فى نواحيها الجماعية أو اللاشخصية . أنظر الفصل السابع .

أخرى ــ منها البيولوجى ومنها الاجتماعى . ولست أقصد بأية حال أن أغض من قدر أهمية تلك النواحى . بل الواقع أن الفصول التالية ان هى الا بحث فى هذه النواحى الأرحب مجالا للنشاط الجمالى ، كما أنها اصرار على الاشادة بأهميتها الجوهرية فى جميع مجالات الحياة . ولكن هذا النوع من التعبير لا يمثل بالدرجة الكافية الطبيعة الكلية لادعائى ، وذلك أنى ممن يعتقدون أن الحياة نفسها من حيث أشد مصادرها خفاء وجوهرية ، تعتبر شيئا جماليا ــ وأنها لا توجد الا نتيجة لانطوائها على الطاقة فى شكل لا يتصف بالمادية المحضة ، بل بالجمال . وذلك هو المبدأ التشكيلى الذى يمكن استبانته فى تطور الكون نفسه. ويبدو أنه كلما زاد علماء الفوزيقى قدرة على الكشف عن طبيعة التركيب الفيزيائى للعالم ، زاد اعتماده على الانسجامات العددية التى ترضاها الأنفس جماليا ــ وغنى عن الايضاح أن علماء الجمال فضلا عن علماء الفوزيقى مستعدون لتقبل أى رأى حول العالم يجد أن الانفصام بين مجالى الخبرة الجمالى والخارج عن النطاق الجمالى ، فضلا عن الانفصال بين المجالين العلمى والخارج عن النطاق العلمى ، انما هو تباعد بين ما يمكن قياسه وما لا يمكن قياسه أكثر منه بين المحس والحدسى [١٢] .

---

(١٢) أنظر ا . س . ادينجتون فى كتابه The Nature of the Physical World (كمبريدج ١٩٢٨) ص ٢٧٥ .

الفصل الثالث

حول الإدراك والتخيل

ربما امكن كتابة مقال كامل حول خطر التفكير بلا صور عقلية (كوليريدج) .

١ ـ مسالة الادراك :

لم ينطو موضوع من موضوعات علم النفس على مثل ما انطوت عليه عملية الادراك من الأبحاث الكثيرة . فهى العمل الأساسى لما نسميه بالنفس أو العقل ، وما لم يتضح لنا تماما ما ينطوى عليه ذلك العمل ، فان كل ما لدينا من علم النفس يكون كاذبا لا أصل له .

وفى مستطاعنا أن نقول (وان أظهر بعض الفلاسفة شكهم حتى فى هذا الرأى نفسه) ان الادراك ينطوى على مسألتين : الشيء والذات (الشخص) . فأما الشيء فقد يكون جزءا من أثاث العقل ، كما سنرى فيما بعد ، على أنه فى أبسط الحالات منفصل وخارجى . وأما الذات (الشخص أو المفحوص) فهو كائن انسانى حساس ــ أعنى أنه كائن عضوى حى ، يتكون بعض عتاده الفيزيائى من حواس معينة يمكن توجيهها نحو ذلك الشيء الخارجى . فنحن مستطيعون أن نراه أو أن نلمسه أو نذوقه أو أن نشمه أو نسمعه .

على أن الذى يهمنا فى دراستنا هذه هو حاسة البصر ، كما أننا سنوجه جل همنا الى بحث مسألة الادراك من حيث علاقته بتلك الحاسة وحدها . لذلك فان لدينا شيئا هو « س » ولدينا كائن بشرى حساس يوجه التفاته نحو ذلك الشيء . فالشيء « س » يرى بالعين ، فيمر فى عدسة العينين انعكاس « أو صورة » لرسمه المجمل وكتلته ولونه ويسجله المخ على أنه « صورة » .

وما يتبينه المخ فى تلك العملية هو « مظهر » الشىء • فنحن نعلم عن طريق الخبرة أن للشىء خصائص أخرى لا تتضح مباشرة للعين ، ولكننا لا نعرض فى اللحظة الراهنة لعملية التعلم هذه ، ولا لتبين المحتوى الكامل للشىء • وقد بلغت عملية الادراك ذروتها فى التنبه (Awareness) الى مظهر الشىء •

ولكن القصة لا تنتهى عند هذا الحد • فنحن لا نعيش فى مكان مفرغ يحتوى فى أية لحظة معينة على شىء مفرد معزول ولا على عقل محايد غير شخصى بحت كأنه المرآة الأمينة • مثال ذلك أن الشىء ربما كان واحدا من أشياء عديدة تدخل فى مجال البصر ــ اذ أن له كما يقولون « ملابسات وسياقا » ، ومن ثم فان حدث الادراك يصبح حدث تمييز وافراد الى حد ما ، بل لقد رأى بعض علماء النفس أنه تمييز يفضل نمطا خاصا معينا (هو الجيد بين الأنماط أو أحسن ما يستطاع منها) • هذا الى أن المخ الذى يتلقى انعكاس أثر الشىء ، انما هو مخ قد تلقى أثناء فترة وجوده الشعورى بأجمعه انعكاسات أخرى كثيرة من ذلك النوع ، وقد تركت تلك الانعكاسات آثارها وبصماتها وهى بصمات فى الامكان ابتعاثها ، وفى الامكان أن تمارس من جديد ــ ان صح مثل ذلك التعبير • وذلك أن « مما يتصف به نفس وجود العقل أن لديه الوسيلة والقدرة فى ثنايا حالات تالية على « اعادة انتاج » أو « استدعاء » التنبه الذى كان تنبها الى محتوى حالة سابقة وعلى استخدام ذلك التنبه المدخر فى حياة الحاضر والمستقبل[1] » •

وبناء على ذلك فان التنبه المدخر الى الشىء ، يجد نفسه بين آثار تنبهات أخرى مدخرة ، كما أنه يجنح بمجرد وجوده الفيزيائى البحت ، أن يجذب اليه تلك التنبهات التى تستقيم واياه منطقيا ، أى التى تكمل النمط المطلوب • فاذا نحن فتحنا الباب لنخرج فرأينا المطر ، تنبهنا فورا الى وجود الأشياء التى تقينا المطر • ونحن نسمى مثل هذه العملية التى يتم بها ربط حدث حاضر للادراك بحدث منبعث لادراك ماض باسم « ترابط الخواطر أو تداعى المعانى » ، فأما الملكة التى تمكننا من ابتعاث التنبه الى الادراكات السابقة فاننا نسميها باسم « الذاكرة » • وربما جاز لنا أن نشير هنا الى مسألة قد تهمنا فيما بعد ، هى أن

---

(١) أنظر مقالا كتبه ج . داوز . هيكس بعنوان : « حول طبيعة الصور » فى Brit. J. Psych مج ١٥ (١٩٢٤ ــ ١٩٢٥) ؛ ١٢٩ •

الترابطات ليست كلها من نوع ترابط المطر بالمظلة (٢) : فان الطريقة العلاجية المسماة باسم التحليل النفسى قد بنيت على أساس أن الترابطات قد تكون غير مباشرة ــ وأعنى بذلك أن العلاقات بين تنبه وآخر مبتعث ، أو بين تنبهين مبتعثين كثيرا ما تكون خافية على العقل الشعورى للمفحوص •

٢ ــ العامل الجمالي :

لا نزال حتى الآن نعالج الذات أو الشخص المفحوص على أنه عاكس سلبى ، ولكن الواقع أنه « حساس » ، كما أنه يتفاعل واستقبال محتوى حدث الفهم أو التبين • والمفحوص المستجيب انما هو فى الواقع كائن عضوى سيكولوجى ، كما أن ارتكاسه (رد فعله) انما هو ارتكاس حركى للأعصاب ولغدد الجسم ولكل ما به من عمليات الأيض (أعنى الهدم والبناء الحيوى) * (Metabolism) ازاء المنبه الذى يتلقاه الجسم عن طريق أعضاء الحس • وهذا الارتكاس الحركى يسمى « بالاحساس » • على أن هناك بعد هذا استجابة الجهاز التأثرى أو (الوجدانى Affective System) • فان استجابة العقل لأى حدث من أحداث الادراك ليست حادثة منعزلة : وانما هى جزء من تطور متسلسل : فهى تحدث داخل ما يمكن تسميته بالتوزيع والتعاون الأوركستر الى الكامل للادراكات الحسية والاحساسات ، كما أن الذى يضبطها وقد أعطيت مكانها داخل النمط هو ما نسميه (الوجدان (Feeling)) • وما كنا لنستطيع أن نعيش « ذلك العيش المكون من الاحساس البحت » الذى تمناه الشاعر كيتس فان ذلك ينطوى على فوضى وتشويش لم يكن العقل لينطلق من براثنه قط • لذلك طورت فينا الطبيعة القدرة على التمييز ، وهى الضرورية لتبين شيء ما معين ، وليس ذلك فقط بل طورت أيضا القدرة على الارتكاس لمصلحتنا ازاء تنبهنا الى الشيء • فاذا أنا سمعت صفير قنبلة هابطة ، لم أسجل فحسب قوة صوتها ، اذ لا تداخلنى فقط تلك الاحساسات الفيزيائية التى يولدها الخوف والتى يخبرنا علماء الفسيولوجيا أنها ترجع الى جرعة الادرينالين التى تنطلق فى مجرى الدم ، بل

---

(٢) قد تجاهلت مسألة طريقة قيام هذه الترابطات وكيف تثبت : وهى المنطوية على مسائل الانتباه والتعلم وانماط السلوك والأفعال المنعكسة الشرطية الخ .

* ويسمى أيضا التغاير الحيوى (المترجم)

أحس أيضا « بوجدان » سريع بالموقف كله • ويصبح الزمن والفضاء أكثر من أشياء يقـع عليها الادراك : اذ أنهما يكونان عند ذاك من عـوامل حفظ الذات وعندئذ التمس لنفسى ملاذا بسرعة غريزية واقتصاد فى الأفعال والحـركة • فأنا على كل حال لست مرآة سلبية للأحداث ، وانما أنا كائن عضوى ممتلىء بالرغبة فى الحياة ، وهذا الهدف البيولوجى تنطوى عليه كل خبرتى ــ أو هو بعبـارة أخرى ــ يدخل حتى فى أحداث ادراكى نفسها •

ان مثل هذا العمل (وهو التماس الملاذ الواقى ساعة الخطر) يسـمى عادة بالغريزى ، على أنه من وجهة نظرنا المباشرة يستحق فحصا أدق • فهو غريزى بمعنى أن « دافع » العمل هو المحافظة على الحياة ، ولكنه شىء ليس له فقط دافع ، بل ان له « نمطا » أيضا • ولا يخفى أن سرعة حركتى فى تلك الظروف لم تكن متعمدة عن روية • فان مشاهدا متجردا من كل دواعى التأثر بالوضع ربما رأى فيها السرعة والاقتصاد فى الحركة فضلا عن الرشاقة • فلو أن الحركة اتصفت باللخمة والثقل ، ما كان لها أثر : وعندئذ ما كنت لأنجو من عثرة توقعنى وشـظية تقتلنى • وهنا أحس برغبة تغـرينى أن أسمى نمط ذلك الارتـكاس « بالجمالى » ، وأجد من رجال علم النفس من يؤيدنى فى رأيى هذا • مثال ذلك :

« انه قبل أن نصبح قادرين على التفكير فى الحياة فى جملتها بزمن بعيد ، والتفكير فى مسائلها الكبرى ، نجد الهداية والارشـاد فى جرينا وراء غـايات لا تدخل فى نطاق ادراك مفرد • والذي يهدينا هنا ليس التمييز والاسـتبانة بل « الوجدان » • والواقع أن استعدادنا الطبيعى فى أثناء استباتتنا حادثة مدركة ، يكون عاملا ايجابيا حقيقيا لا يقل فى حقيقته عن الحادثة نفسها • فالوجـدانات التى ترتبط باستعداد طبيعى للاستجابة ــ تعتبر جمالية ، سواء أجاءت أثنـاء ادراك مفرد أو مجموعة من الادراكات تتخللها بمحض الصدفة ، فترات من النوم أو التلهية • فالوجدانات الجمالية هى التى تؤذن بايقاع الحيـاة ــ وهى التى تلزمنا سبيلنا ننهجه بفضل نوع من الثقل والتوازن •••• وهنـاك ميـل الى الاحساس باكتمال حادثة مخبورة باعتبارها شيئا صائبا ولائقا ، وذلك الميل هو قوام ما أسميناه بالعامل الجمالى فى الادراك » (٣) •

---

(٣) انظـر ر • م • أوجـدن فى Psychology & Education (نيويورك ١٩٢٦) ص ١٣١ ــ ١٣٢ ، ١٣٣ •

٣ ـ طبيعة الصـورة :

عندى كلمة أود أن أقولها الآن عن الأهمية البيداجوجية لهذه الحقيقـة ، غير أنه ينبغى لنا أولا أن نتم حديثنا عن حدث الادراك الحسى • فلقد تحـدثنا حتى الآن عن التنبه ، ولعل ذلك اللفظ خير مصطلح يدل على محتوى حـدث الفهم والتبين • ولكن هناك بعد ذلك كلمة « الصورة Image » ، التى لا بد لنا من التفاهم معها وذلك لانه حتى وان أمكننا الاستغناء عنها عندما نصف حدث الادراك الحسى ، فاننا سنحتاج اليها عندما نصل الى الحديث عن التخيل •

ويرى بعض علماء النفس (٤) أن « المدركPercept » نفسه أشد الصـور البصرية كمالا ، ولكن الأغلب عندهم أن يعتبروا الصورة شيئا منفصـلا عن حدث الادراك ، فأنا أرفع عينى فأرى طائرا على غصن : فما دمت أسلط عينى على الطائر ، يستمر مخى فى تسجيل « مدرك » • ثم انى أغمض عينى ، ولكنى لوشئت ، أستطيع أن أظل أرى الطائر بعين عقلى • فالشىء الذى أظـل أراه ، (أى أحتفظ به) ، هو « صورة » للطائر • وهى شىء أقل وضـوحا من الشىء المدرك ، وان استطعت بالتركز أن أجعلها أوضح أو أكثر تفصيلا • ثم أعـود فأطرد الطائر من عقلى فتختفى الصـورة • ولكن لو حـدث بعد ذلك ببضعة أيام أن ذكرنى شىء بالطائر ، عادت الى الصورة ، وان كانت أقل وضوحا كلما طالت المدة •

والذاكرة هى القدرة على استدعاء مثل تلك الصور على درجات متفاوتة من الوضوح ؛ كما أن التخيل على ما سأستخدم عليه ذلك المصطلح ، هو القدرة على ربط تلك الصور بعضها ببعض ــ أى عمل تجميعات من تلك الصور اما أثناء عملية التفكير أو عملية الوجدان • وسيتضح بناء على ذلك كما قال الأسـتاذ داوزهيكس « أن عملية التخيل ، انما هى وعملية الادراك شىء واحد ••••• والفارق الرئيسى هو أنه يدخل فى عملية التخيل نسبة من العوامل المبتعثة أكبر نسبيا (٥) » • بيد أن من المهم أن تتذكر أنه حتى هذه العوامل المبتعثة لم تبرح صورا بالمعنى الدقيق للكلمة ، حيث يحتفظ بمصطلح « الصور » كما نصـت كلمات داوزهبكس لمثل تلك المحتويات التى تبدو كأنما تقف فى الذاكرة والمخيلة

---

(٤) مثال ذلك أن ف . آتلنج فى : Brit. J. Psych مج ١٨ ص ١٨

(٥) أنظر : Brit. J. Psych مج ١٥ ص ١٣١ .

(للشخص الواعى الذى تتأمله) كأنما هو موجه اليها » • وقد حذرنا آخر من علماء النفس الى أنه « كلما ظن مؤلف أن الصورة انما هى نسخة ضعيفة من احساس ، جاز تجاهل باقى ملحوظاته حول الموضوع (٦) » . وهنا نجد فى أيدينا أقوى البواعث على تأكيد أن تنبيه الحس متضمن فى عملية التخيل ، وذلك « أنه فى التخيل حيث تكون التصورات (Emagery) الموضوعية موجودة ، يوجد هناك كما هو الشأن فى الادراك الحسى ، شىء حقيقى يوجه نحوه فن التمييز ، وذلك يعد تعديلا للصفة الموضوعية (Objective) التى يبدو أن المحتوى المستبان يمتلكها ، وان كان عدد ملامح ذلك الشىء التى يتم تمييزها فعلا أقل كثيرا منه فى الادراك الحسى • (أنظر داوزهيكس فى الموضع السابق ص ١٣٢) • ولست أقصد بذلك أن أشير الى أن الصورة تحتوى على الاحساس الذى أثارته عندما دخلت المخ فى البداية بوصفها مدركا ؛ ولا أعنى كذلك أن ابتعاث أو استدعاء احدى الصور لابد « بالضرورة » من أن يصحبه احساس يماثل فى النوع أو الدرجة الاحساس الأولى • ومع ذلك ، فان الصورة تكون على الدوام فى لحظة ظهورها ظاهرة من الظواهر الموضوعية •

وينبغى لنا أن نفرق بين الصورة فى معناها هذا السوى (وهو الصورة التذكرية) وبين طرازين آخرين من الصور ان لم تكن ثلاثة • فأما أول هذين الطرازين فشىء يمكن التخلص منه بسهولة ــ وهو المسمى بالصورة اللاحقة أو البعدية « After-Image » • فاذا نحن حملقنا مثلا الى شىء أحمر مدة عشرين ثانية أو ما يقاربها ، ثم حولنا نظرنا الى خلفية حيادية ، لرأينا ذلك الشىء الأحمر يعود الى الظهور ، ولكنه انما يعود فى لونه المكمل ، وهو الأخضر • وهذه فى الحقيقة ظاهرة فسيولوجية بحتة ، وليس لها أهمية من الناحية المباشرة لدراستنا هذه .

ولكن توجد هناك صور معينة لا ترتبط ارتباطا مباشرا بالادراك الحسى ، ولكنها قد تقوم بدورها فى حياتنا • وقبل بضع سنوات ما كانت هذه الصور الا لتندرج جميعا تحت مصطلح « الهلوسات » مع التمييز بين تلك التى تبدو

---

(٦) انظر كتاب .Educational-Psychology تأليف تشارلز فوكس (لندن ١٩٣٠) ص ٣٦٣

قبالة العقل المتعرف المدرك باعتبارها أشياء ؛ وبين تلك التى تبدو للفرد أثناء نومه (وهى الأحلام) وبين تلك التى تبدو ـ فى بعض الحالات الاستثنائية ـ أثناء حالة سوية من الشعور .

ولن تعنينا صور الأحلام الا فى مرحلة تالية من بحثنا . بيد أن صورا معينة من صور اليقظة هى من نفس نوع صور الأحلام ، ينبغى أن يفرق ببالغ العناية بينها وبين الصور التذكرية العادية.

وفيما عدا الصور التذكرية والصور البعدية لا تعترف السيكولوجيا المعيارية الا بالصور التى تنطوى عليها الهلوسات ، كما أنها تفسر الهلوسة بأنها زلة أو انزلاق فى الشعور الكامل يصحبها اندفاع الى أعلى تقوم به الصور ناهضة من المستويات اللاشعورية للعقل . فاذا لم يعترف الناس بنظرية اللاشعور وفرضها الذى تقوم عليه ، لم يسلم علماء النفس التابعون لهذه المدرسة بشىء أكثر من «الأوهام الخادعة» (أى الادراكات الكاذبة) ذات الدرجات المختلفة من النصاعة . والواقع أن الأوهام يمكن أن تكون ناصعة جدا،حتى فى لحظات التنبه الحاد.خذ مثلا حرب الخنادق ، فان أى انسان قام بدور الديدبان قد شهد أشكالا تتجسم فى الظلام وتتخذ أشكال العدو المتحركة . ولكن قد يحدث حتى فى وضح النهار نفسه ، وفى أثناء الخبرة السوية العادية ، أن ظاهرة لم تفهم جيدا ـ كمرور ظل طائر ، أو رفرفة ورقة من شجرة ، أو وميض الشمس على سطح لامع ـ قد يحدث فى مجال التنبه صورة مختلفة تماما ، وكأنها مشرقة ناصعة . وليس لهذا من معنى الا أن حواسنا مضللة تضليلا مؤقتا ، ثم ما يكاد الانتباه يستثار كاملا ويحدث التمييز ، حتى يختفى الخداع .

٤ ـ الصور الارتسامية :

هناك نوع آخر من الصور (Images) أطلق عليه العلماء اسم (الصور الارتسامية Eidetic-images) وهى تتميز عن الصور التذكرية والصور البعدية، كما أنها لا تشترك فى أية خلة مع الصورة الهلوسية الا من حيث النصاعة والاشراق ، ويفرق بينها ظاهريا وبين صورة الأحلام علاقتها المباشرة أكثر بأحداث الادراك الحسى . ويقول من يدعون أنهم خبروا مثل تلك الصور ، انها تختلف قليلا ـ ان كانت تختلف اطلاقا ـ من حيث درجة التمام والنصاعة ، عن المدرك

(Percept) الأصلى . ومن سوء الحظ أن الاستعداد الارتسامى يقتصر بصفة رئيسية على صغار الأطفال ، وهم أشخاص من العسير الحصول منهم على بينة يمكن الاعتماد عليها . ولكن منذ أن وضعت مدرسة ماربرج فى علم النفس تلك النظرية منذ حوالى عشرين عاما ، مكنت لنفسـها رويدا رويدا فى علم النفس الحديث ، رغم قيام معارضة ضخمة فى وجهها (٧) .

والأستاذ ياينش مبتدع ذلك المصطلح يعرف الصور الارتسامية على النحو التالى : « ان الصور البصرية الادراكية (أى الارتسامية) ظواهر تتخذ لنفسها مركزا وسطا بين الاحساسات والصور . وهى شأن الصور البعدية الفسيولوجية، ترى على الدوام بالمعنى الحرفى للرؤية ، وتتصف بتلك الخاصية بحكم الضرورة وفى جميع الظروف ، وتشارك الاحساسات فى تلك الخاصية . على أنها من نواح أخرى تستطيع أيضا اظهار صفات الصور (Vorstellungen) وفى الحالات التى يكون للتخيل فيها أثر ضعيف لا تكون الا صورا بعدية معـدلة ، تنحرف عن

---

(٧) انها ضخمة بل حتى عنيفة ، أنظر كتاب (Educational Psychology) تأليف س . فوكس ص ٨١ . حيث يقول : « ان عـدم القـدرة على التمييـز بين الهلوسات والتصورات (Imagery) السوية والارتباك العقلى الذى يترتب على ذلك هو السبب فى ذلك الاجهاض أو العقم السيكولوجى المسمى « الصورة الارتسامية » . ونحن ندين لمدرسة ماربرج باشراف ياينش بظهور هذا الضرب البشع من الارتباك فى علم نفس الطفولة . فاذا أغمض المرء منا عينيه فى غرفة مظلمة ، بل وأحيانا عندما يتركهما مفتوحتين ، تتراءى أما مهما مرئيات هلوسانية ، قد يحدثها الضغط على مقلتى الأعين ، وهو تنبيه طفيف يرجع الى احداث تعديل فى العدستين ، أى بعمل تغييرات فى التقاء الأشعة بمقلة العين . وقد يحدث فى حالات التوتر الانفعالى كما هو الحال عند الهذيان أن يصبح انتاج هذه الهلوسات أسهل كثيرا بفعل تنبيه طفيف . ومن ناحية أخرى ، قد يظهر هذا النوع نفسه من الظاهرة أحيانا عندما يتفرس المرء منا فى سطح قاتم فى وضح النهار . وبناء على ذلك ، اذا حمل طفل على النظر الى صورة وراءها خلفية قاتمة ثم سحبت الصورة سريعا ، فانه ربما أصبح ضحية لهلوسات من هذا النوع الذى يجعله يرى الصورة بعد سحبها . ويقال أن ستين فى المائة من الأطفال الذين فحصوا ، بين أعمار العاشرة والخامسـة عشرة ، قد أظهـروا هـذه « الصور الارتسامية » . وقد شهدت بنفسى بعض تلك الأبحاث واقتنعت أن العملية ترجـع من أولها لآخرها الى ايحـاء قوى يحـدثه المجرب والظروف المحيطـة وأن المشاهدات لا قيمة لهـا . »

الوضع السوى (Normal) بطريقة محددة،وعندما يصل ذلك الأثر الى درجة العدم أو يكاد ، يمكننا أن نعدها صورا بعدية مشددة قليلا [٨] » .

ويجمع علماء النفس عامة على أن التصورات (Imagery) لدى صغار الأطفال استثنائية فى نصاعتها والأمر الذى ينبغى البت فيه هو هل هذه التصورات هى شيء فذ فى بابه (Sui generis) ، أم أن أمرها أنها ترجع الى قدرة على الاحتفاظ بالصور التذكرية (Memory-Images)،ذات النصاعة الاستثنائية. وفى حالة وجود مثل تلك الصور ، هل يتجدد حدث الادراك الحسى دائما : أى هل الشخص الارتسامى صاحب الصور الارتسامية يرى الصورة فعلا ؟ أم أن كل ما يعمله أنه شأنه فى الصور التذكرية العادية هو مجرد ابتعاث « علامة » أو أمارة عقلية لمحتوى حالة تنبه سابقة ؟ ونظرا لأن من المسلم به أن المناهج التى تكتشف بها التصورات الارتسامية فى الأطفال عسيرة جدا ، فان علينا أن نلتفت أولا الى البينات التى يقدمها البالغون الذين يدعون أنهم يرون الصور الارتسامية .

والعادة أن يكون هؤلاء القوم من الفنانين : الفنانين البصريين كالمصورين مثلا ، ولكن قد يدخل فى عدادهم أحيانا الشعراء والموسيقيون . وربما كان الواقع أن مثل هؤلاء الأشخاص ذوى الصور الارتسامية أكثر قدرة على تحليل الذات من شخص آخر وهب الصور الارتسامية دون المواهب الابتكارية الخلاقة ، ولكن يابنش [٩] وآخرين قد وضعوا النظرية على أساس أن هؤلاء الأشخاص فنانون مبتدعون خلاقون لأنهم ارتساميون وهى حقيقة لو أمكن

---

(٨) انظر كتاب « Eidetic Imagery » لندن ١٩٣٠ ص ٢ — ٣

(٩) أنظر ا . كروه فى: Eidetiker unter deutschen Dichtern Ztschf. J. Psych. 85 (1920) ص ١١٨ — ١٦٣.— ويستشهد كروه على الاستعداد الارتسامى بالكتاب الألمانى التالية اسماؤهم : اوتولدفج تيك و ا . ت . ا . هوفمان و ج . ف . فون شيفل وجوته . على أنى لم يتيسر لى الرجوع الى عمل يانيش حول هذه الناحية من الموضوع وأعنى بذلك :

Ueber das Wesen der Kunst und die Kunst des Kindes Studien Zur psychologischen Aesthetik und Kunstpsychologie. تأليف ا . ر . يانيش (أوجسبرج) ، وانظر أيضا ا . ر . يانيش (لانجنسالزا ١٩٢٩) .

اثباتها لكان لها أهمية جسيمة بالنسبة لدراستنا • وقد جمعت الدكتورة روزا موندهاردنج (١٠) قدرا معينا من البينات على هذه الحقيقة ، دون أية اشارة خاصة الى التصورات الارتسامية • فهى تنقل الينا أقوالا أدلى بها المصوران وليم بليك (Blake) ، ونورثكوت ، أو كتاب مثل بروتنى أو تشارلز ويكنزوثاكارى وألفونس دودية وشيللى وكوليردج وموسيقى واحد هو ايلجار (Elgar) وتشير جميع هذه الأقوال إلى وجود الصور الارتسامية واستخدامها ، كما أنها نوعية جدا فى بعض الأحيان • مثال ذلك أن جودوين فى كتابه « حياة برسى بيش شيللى » يروى أن الشاعر « استطاع أن يلقى غلالة على عينيه وأن يجد نفسه فى غرفة مظلمة حيث يعاد انتاج جميع ملامح أى منظر على شكل أنقى وأكمل مما عرضت فيه تلك الأشياء أصلا على حواسه الخارجية • » على أنه ينبغى ألا يغرب عن بالنا أن شيللى كان يعانى الهلوسات ، التى كان لها فى بعض الأحيان أثر كارث على حياته • وربما جاز لنا أن نقتبس شواهد من مصدر آخر أقل رومانسية ، وهى توضح القيمة الباذخة التى يركزها الفنان على مثل تلك الصور عندما يستطيع التحكم فيها • ويروى هوجارث فى كتابه (Anecdotes) النوادر » (١١) كيف أنه أصبح فى سن مبكرة غير راض عن ممارسة « النسخ » أو « النقل » • ان الرسم فى احدى أكاديميات الفنون ، وان وجب أن يلتمس الحياة موضوعا ويتخذ منها نموذجا ، لن يخلق من الطالب فنانا ، وذلك لأنه نظرا لأن عين الرسام كثيرا ما تتحول عن الأصل ، ليرسم جزءا فى كل مرة ، فان فى الامكان أن لا تكون له معرفة بما هو ناقلة ، عندما يفرغ من عمله ــ تزيد عنها عندما بدأ العمل • • وهناك أسباب أخرى لا ضرورة لذكرها دارت بخلدى باعتبارها اعتراضات قوية على هذه الممارسة ، وقادتنى الى أن أتمنى لو أتيحت لى معرفة أقصر الطرق الى الغاية المنشودة : بأن أثبت فى عقلى ما شئت من أشكال وشخوص ، وبدلا من نقل الخطوط ، أحاول أن أقرأ لغة الفن ، وأن اكتشف ان استطعت ما فى الفن من قواعد ، بأن أركز

---

(١٠) انظر An Anatomy of Inspiration كمبريدج (هيفر) ١٩٤٠ • ص ٢٧ — ٣٠ ــ وانظر ايضا ج ١٠ • داونى فى Creative Imagination (لندن ١٩٢٩)

(١١) انظر : Anecdotes of William Hogarth. كتبها بنفسه مع مقالات عن حياته وعبقريته (لندن ١٨٣٣) ص ٣ ــ ٥

فى بؤرة واحدة جميع الملاحظات والمشاهدات التى عنت لى ، ثم أحاول باستخدام قدرتى على القماش والمرقاش ، أن أعرف الى أى حد مكنتنى خطتى من الجمع بين تلك المشاهدات وتطبيقها تطبيقا عمليا ــ فكأنى بناء على ذلك حاولت تعويد نفسى على التمرن على نوع من الذاكرة التكنيكية ، وبتكرارى فى دخيلة عقلى الأجزاء التى تتكون منها الأشياء ، استقطعت رويدا رويدا تجميعها بعضها مع بعض وتدوينها بقلمى الرصاص . وبذلك تهيأ لى رغم جميع العيوب التى نجمت عن الظروف التى ذكرتها ، مزية مادية على جميع من ينافسوننى ، وأعنى بها تلك العادة القديمة التى اكتسبتها عادة الاحتفاظ فى عين عقلى بأى شىء أريد تقليده ، دون تقليده على الفور بغير اكتراث . »

وربما لم تتصف هذه اللغة بالدقة التى يتمناها علماء النفس ، ولكنها تدل على أن هوجارث اكتسب بالتدريب القدرة على الاحتفاظ بصورة بالغة الدقة . وربما اعترض معترض بأن كلمات هوجارث تنبىء بأن تلك الصور انما هى من الصور التذكرية التى تحتاج دوما الى التجديد والانعاش المستمر بالرجوع الى الأشياء الأصلية : ولكن ما لم نستطع أن نخضع تلك الشواهد للفحص المباشر ، يكون من العسير علينا (بل من المحال فى هذه الحالة) رسم الخط الفاصل بين شواهد الصور التذكرية الدقيقة والصور الارتسامية .

والشىء الجدير بالاهتمام فيما أدلى به من بينة ، هو أنها فى حالة المصورين تصدر من طراز واحد ، هو ذلك الذى يسميه هوجارث باسم «المصمم الطبيعى»، وهو الذى يسمى فى هذه الأيام باسم الطبيعى أو « المطابق للطبيعة » . وبطبيعة الحال يمكن أن يتم النقل المضبوط لأحد المناظر بواسطة عملية نسخ تتسم بالعناية والكد ، وربما أمكن تدريب معظم الناس على هذه الموهبة المجدة . ولكن هناك من الناس من لا يحتاجون الى أى نصب فى تلك العملية : اذ يحتفظون فى عقولهم بصورة كاملة الوضوح للشىء أو المنظر ، ولا يحتاجون الى الرجوع الى الأصل الا نادرا ــ فيحدث ذلك مرة واحدة فقط فى الحالات الاستثنائية . وبناء على هذا ينبغى لنا أن نستنتج أن قوما كهؤلاء لديهم قوة تمثل بصرى (Visualization) * استثنائية ، واذا أخذ الناس بنظرية الاستعداد الارتسامى ، فان من المعقول أن نعتقد أن هؤلاء القوم يمتلكون تلك القدرة

* المقصود بالتمثل البصرى هو التجسيد التصورى أو ممارسة التصورات.
(المترجم)

بدرجة ما . والشيء الذى لم يتضح بعد هو هل « من يجيدون التمثل البصرى » بمعنى العبارة الرائج عند الناس يكونون دائما من أصحاب القدرة الارتسامية ؟ وينبغى ألا يغيب عنا كذلك ، أن شيللى وان كان « ممن يجيدون التمثل البصرى » ، وأنه ارتسامى النزعة على نحو يكاد يبلغ حد المرض ، فان شعره أبعد ما يكون عن « الهيئة البصرية » ؛ اذ أنه فى الحقيقة تجريدى أو تصورى (Conceptual) الى أبلغ حد . أجل انه متى استخدم الصور كانت شديدة الدقة والاشراق — « ضياء الشمس المنعكس عن البحيرة — النحلات الصفر فى زهرة اللبلاب » — ولكنها صور خاضعة لفيض أفكاره التصورية — كما أن التعبير عن تلكم الصور تعبير شعرى بتأثير جمال الوقع اللفظى (السمعى أو الموسيقى) لا بتأثير أى وقع بصرى حسن . ويمكن تقسيم الشعراء الى صنفين : صنف يغلب عليه العنصر « البصرى » وآخر يسيطر فيه « السمعى » ، ومن ثم ينزع تقديرنا للشعر أن يتقسم على أساس نفس الخط الفارق .

فأما وليم بليك * الذى يحتاج فى الحقيقة الى دراسة خاصة ، فان حالته استثنائية محضة بحيث لا يمكن اقحامها فى هذا الصدد : وربما أمكن الدفع أن الصور الارتسامية تعتبر فى حالته هلوسات لعقل بالغ الشذوذ . ولكن بأى معنى من المعانى يعد ذلك العقل شاذا ؟ وتشير أقوال معاصريه الى أن الصور فى حالة بليك ، مهما تكن طبيعة تلك الصور ، كان فى الامكان استثارتها اراديا فى بعض الأحيان . ويروى چيلكراست أن « القدرة على الرؤية كانت تحت مطلق تصرفه » ، بحيث أنه كان يستطيع تلبية لرغبة أحد أصدقائه أن يستدعى تحت باصرته التجريدية المطلقة أى شكل أو وجه مألوف يطلبه . وكان ذلك يتم أثناء ساعات الليل المواتية المناسبة ، ما بين التاسعة أو العاشرة مساء حتى الساعة الأولى أو الثانية وربما الثالثة أو الرابعة صباحا ؛ ويجلس ڤارلى الى جواره ، وهو « ينعس حينا ويستيقظ حينا آخر » ويقول ڤارلى « صور لى موسى أوداود » ، أو يطلب منه رسما ليوليوس قيصر .. أو شخصية تاريخية عظيمة

(١٢) لقد عالجت باسهاب أو فى الأهمية السيكولوجية لهذه الناحية من نواحى شعر شيللى فى كتاب The True Voice of Feeling In Defence of Shelley لندن ١٩٥٣) ص ٢٤٤ — ٢٤٦ ، ٢٨٤ — ٢٨٥

* وليم بليك (١٧٥٧ — ١٨٢٧) شاعر وفنان ولد بلندن — معلمه رينولدس بالأكاديمية .

أخرى — فيجيبه بليك « ها هو ذا » ، ويمد يده الى قلم وورق يقع فى متناول يده ، ثم يشرع فى الرسم ، بأقصى غاية السرعة وهدوء الجنان ، وكأنما أمامه شخص حقيقى يجلس بلحمه ودمه .. وقد يضطر بليك أحيانا الى الانتظار حتى تظهر الرؤيا ؛ وربما لم تتم الرؤيا مطلقا فى بعض الأحيان . وفى أحيان أخرى قد يتوقف فجأة فى وسط الرسم ، وبصوته الهادىء العادى ، وبالصورة الواقعية العملية نفسها قد يقول شخص آخر « السماء تمطر » ، يقول بليك : « لا أستطيع الاستمرار فقد ذهب ولا بد لى من أن أنتظر حتى يعود » ؛ أو : « لقد تحرك — فقد اختفى فمه » ؛ أو « انه يعبس — فهو غير مسرور من الصورة التى رسمتها له » . . (١٣) .

على أنه تشير روايات أخرى أن تلك الرؤى كانت تصحبها اضطرابات عقلية أخرى . « اذ تصادف أن صديقا لجيمس پورتر زار بليك ذات يوم ، فوجده يتأمل بعض رسوم تخطيطية للسير وليم والاس والملك ادوارد الأول . وكان بليك فى حالة نشوة تقطعت معها أنفاسه تقريبا ، فقال « كنت أجلس متأملا — كشأنى فى كثير من الأحيان — الأعمال البطولية .. التى قام بها البطل الاسكتلندى ، عندما حدث بغتة وكوميض البرق الخاطف ، أن هيئة نبيلة انتصبت أمامى ، عرفت فيها على الفور السير وليم والاس . ولعلمى بأنه ليس الا شبحا روحيا ربما توارى عن ناظرى بنفس سرعة مجيئه ، رجوته أن يمكث بين يدى بضع دقائق . ويبتسم البطل فرسمته رسما تخطيطيا . وسرعان ما اختفى الشبح ، واحتل مكانه الملك ادوارد الاول ، الذى ظل طويلا لكى يرسم هو الآخر » (١٤) .

ولكن أشد البينات الدقيقة التى تشهد بالطبيعة الارتسامية التى وهبتها صور بليك تتلخص فى هذه الملحوظة التى كتبها ڤارلى — وهى تتعلق بالرسم الشهير المسمى « شبح البرغوث » الذى تم بحضرة ڤارلى نفسه . « لقد اقتنعت تماما بناء على حالته أنه كان يرى صورة حقيقية أمامه ، وذلك لأنه توقف ، ثم بدأ فى جزء آخر من الورقة فى عمل رسم منفصل لفم البرغوث ، الذى اضطر ، نظرا لأن

---

(١٣) انظر Life of William Blake تأليف اسكندر چيلكر ايست — مكتبة اڤريمان (١٩٤٢) ص ٢٦٢ — ٢٦٦ .

(١٤) انظر The Life of William Blake تأليف توماس رايت فى مجلدين (اولنى ١٩٢٩ مج ٢ ص ٦٣ — ٦٤) .

الروح فتحته ، أن يتوقف عن مواصلة رسمه فى الرسم الأول ، حتى أقفله.»[١٥]

وربما جاز الايماء الى أن القدرة على التمثل البصرى عند هوجارث وبليك تمثل عمليتين مختلفتين جد الاختلاف . وينبغى لنا أن نلحظ مع ذلك ، أنه رغم أن هو جارث اكتسب ملكته بالمثابرة والممارسة الكادحة ، فان ملكة بليك لم تكن فطرية تماما ولا شخصية خاصة به ، وذلك لأنه علم زوجته كيف ترى الرؤى . وفى كل من الحالتين كانت الصور مضبوطه صحيحة . فان بليك استدعى [١٦] فى مناسبتين مختلفتين الملك شارل لكى يتم رسم خوذة معقدة كان يلبسها فوق رأسه . وفى كلتا الحالتين اعتمدت الصور على عملية تركيز . والفارق الجوهرى لا يقوم فى طبيعة الصور بوصفها ذاك ، بل فى مصدر الصور . فان صور هو جارث كانت تقوم دائما على المشاهدة الموضوعية ، بينما كانت أصول صور بليك ذاتية محضة . وكانت صور هوجارث مختزنة تحت سطح الشعورمباشرة، على حين أن صور بليك كانت تجىء من أعماق اللاشعور . ولكن لا أجد أى سبب حقيقى يحملنى على الظن أنه فى الحالتين جميعا لم تكن الصور فى الواقع، تسقط ثم تعود فترى فعلا ، وبذا تكون صورا ارتسامية بالمعنى الدقيق للكلمة .

وربما أمكن التعبير عن النتيجة التى خلصنا اليها بكلمات الأستاذ سپيرمان : « ومن هذه البينه وكثير غيرها يبدو أننا مضطرون أن نستخلص أن الهلوسات هى بالضرورة الصور بنصها وفصها ، وكل ما فى الأمر أنها دفعت الى درجة أقوى فى الحسية » [١٧] .

---

(١٥) وقد اقتبس عنه چيلكرايست فى المرجع السابق ٢٦٦

(١٦) يبدو أن الرؤى كانت تستثار بالصلوات ـ اذ يروى چورج ريتشموند أنه حدث ذات مرة ، يوم ذهب لزيارة دار بليك بشارع فاونتين كورت ، حيث وجد أسرة بليك تتناول الشاى أنه كان يشعر بشىء من الكدر والانقباض قال « ان قدرتى على الاختراع قد هجرتنى منذ أسبوعين » والتفت بليك الى زوجته وقال « تلك هى حالتنا ـ ألم يحدث أن الرؤى تخلت عنا مدة أسابيع متتالية ؟ فماذا تصنع عندئذ يا كاتى ؟ » نجثو على الأرض ونصلى الى الله يا مستر بليك .

(١٧) أنظر Creative Mind تأليف سپيرمان (لندن وكمبريدج ١٩٣٠) ص ١٣٩

وقبل وضع نظرية الصور الارتسامية بزمن طويل ، كان فرانسيس جالتون يواصل أبحاثه الشهيرة فى وظيفة التصورات العقلية (١٨) • وقد وجه من جاء بعده من علماء النفس كثيراً من النقد الى ما استخلصه من النتائج ، ولكن نظرا لأنها الأساس الذى قامت عليه جميع ما تلا ذلك من أبحاث فى التصورات كما أنها كانت الأذن بتوقع بعض أحدث النظريات ، فلا بد من اشارة موجزة اليها هنا • فقد وجد جالتون باستجوابه مائة من الرجال البالغين (كان من بينهم تسعة عشر زميلا من أعضاء الجمعية الملكية) ، أن هناك تفاوتا بعيدا جدا فى القدرة على التمثل البصرى (Visualisation) ، وأن « رجال العلم » بوصفهم طبقة يمكن وضعهم عادة فى أدنى درجات السلم • واكتشف أن تلك القدرة أعلى فى النساء منها بين الرجال ، كما أنها أعلى نوعا ما ، ولكن ليس بقدر كبير - بين تلاميذ المدارس العامة منها بين الرجال • وبعد بلوغ النضج لا يبدو أن المزيد من التقدم فى السن يضعف من تلك الملكة ، بل ربما كان العكس أصح ،و ذلك استنتاجا من كثير من البيانات التى تدل على ذلك ؛ على أن التقدم فى السن قد يصحبه أحيانا عادة متزايدة من التفكير الشديد التجريدى •• وفى تلك الحالات لا شك أن الملكة تصاب بالأذى • وهناك من الأسباب ما يحمل على الاعتقاد أنها « بالغة القوة عند بعض صغار الأطفال ، الذين يبدو أنهم يقضون سنوات عديدة يجدون فيها صعوبة فى التمييز بين العالم الذاتى والعالم الموضوعى » • وهذا القول الذى وضعت من تحته خطا ، توقع عجيب لمكتشفات مدرسة ماربرج ، ومن المؤسف حقا أن جالتون لم يقدم أى أسس نوعية لاعتقاده • وهناك نقطة أخرى جديرة بالتفات الأنظار : فان جالتون يذكر أن لديه بينات وفيرة تثبت أن ملكة التمثل البصرى هبة طبيعية ، وأنها ككل موهبة طبيعية تجنح الى أن تورث • »

ما من شك فى أن جالتون فى اشارته الى ملكة التمثل البصرى (التجسيد) عند الأطفال ، والى ملكة التمثل البصرى بوصفها موهبة طبيعية ، انما يشير الى

---

(١٨) أنظر .Inguiries into Human Faculty & its Development ١٨٨٣ - الطبعة الثانية (مكتبة افريمان) ١٩٠٧

النظرية نفسها التى يشير اليها ياينش ـ أى الى صورة ارتسامية ترى بالمعنى الحرفى للكلمة ويصحبها « الاحساس » على الدوام • ويفترض جالتون مثلما يفترض ياينش أيضا أن جميع القدرات على التمثل البصرى بما فى ذلك الصور التذكرية تقوم على هذه الملكة الأولية ، وأنها دائما وبدرجة ما يعوزها الكثير مما لها فى الأصل من وضوح وحصيلة كلية ـ ولكن وجهة النظر هذه تلقى معارضة قوية•فان الأستاذ فوكس الذى سبق الاقتباس منه ذكر بصورة قاطعة «أن التفاوت الكلى بين العرض الاولى والثانوى واضح لكل من يقوم بعملية الاستبطان ، (Introspection.) وان بدا أن غالبية علماء النفس لا يتنبهون الى الفارق المميز بينهما ، وهو يؤيد رأيه بما ينقله من شواهد عن الدكتور ڤولجموت ، الذى يصف نفسه بأنه يتقن التمثل البصرى : « من المقطوع به أن كون هذه الصور التذكرية نسخا ضعيفة من الاحساسات ، أى أنها احساسات ضعيفة ، احساسات ذات شدة منخفضة ، لا ينطبق على حالتى ولا يصدق عليها بأية حال من الأحوال ، ولكنها خبرة هى الأولى من نوعها (Suigeneris) •ويرى الأستاذ كولڤن[19] أن الصورة العقلية انما هى « ذلك النشاط الذى يقوم به الشعور والذى يمارس فيه موضوع الاحساس كأنما هو حاضر أمام الحواس حضورا مباشرا » • ولكى يجعل الأستاذ فوكس التمييز واضحا تمام الوضوح يضيف الى ذلك قوله : « أنه ما لم تحمل الخبرة معها الاحساس بأن الشيء الأولى غائب وأن الموجود ليس الا الثانوى،فان حالةالذهان (Psychosis) لا يصح وصفها بأنهاصورة عقلية»[20] والتمييز بين الحالتين هام من الناحية التربوية لأن طرقنا البيداجوجية تتوقف على ما اذا كنا نعالج ما يفضل الأستاذ فوكس تسميته باسم الحالة المرضية النفسية أعنى الذهان ، والتى يبدو أنه حتى جالتون نفسه كان يعدها فى بعض الأحيان موهبة استثنائية ، أو نعالج ملكة سوية توجد لدى جميع الأطفال ثم تفقد

---

(١٩) مقالة فى المجلة السيكولوجية Psych-Review
عنوان Nature of the Mental Image مج ١٥ (١٩٠٨)
(٢٠) المصدر نفسه ص ٧٩ ـ ٨٠

منهم رويدا رويدا(٢١) • ففى الحالة الأولى أى الحالة المرضية يصبح من المهم تمييز هؤلاء الأطفال الارتساميين ومنحهم معالجة خاصة ، وفى الحالة الثانية ينبغى لنا أن نبت فى المدى الذى اليه ينبغى لطرائقنا التربوية أن تشجع أو تثبط الاحتفاظ بتلك الملكة •

ولا يبدو أن علم النفس يستطيع أن يقدم حتى الآن اجابة قاطعة عن هذا السؤال الهام•ذلك أن النظرية المتطرفة التى وضعها ياينش ونعتها باسم «الوراثية» ليست بالغة البساطة • فهو يسلم بأنه ليس لدى جميع الأطفال تلك الصور الارتسامية (الموضع السابق ص ١٢٢) ولكنه يميز بين الصور الارتسامية الظاهرة والكامنة • وبناء على هذه النظرية ، يوجد بين الادراكات الحسية وبين الصنف العادى من الصور التذكرية عنصر « أو مقوم ارتسامى » منتشر بين الناس جميعا • وتستطيع الصور الارتسامية الكامنة أن « تتطور » فى ثنايا عملية الادراك الحسى ، وبذلك تضفى على المدرك الصفة المحسة • ويدعى ياينش أنه

(٢١) ربما كان من المستحسن ايضا توضيح عدم استقامة فكر جالتون منطقيا فى هذه النقطة . وقد نقلت من قبل رايه القائل ان ملكة التمثل البصرى موهبة طبيعية توجد عند بعض صغار الأطفال ، مع وجود ميل الى توريث تلك الموهبة . وقد يبدو أن فى ذلك شيئا من التأييد لوجهة النظر الآخذة بفكرة الذهان (Psychotic) ، التى تضع الصور الارتسامية على قدم المساواة مع الهلوسات . على أنه فى صفحة تالية (المصدر نفسه ص ١٧٦ — ١٧٧) تعرضت على الجملة لشىء من الاهمال لأنها لا تقع فى الفصل الذى عقد حول « التصورات العقلية » ، يعود فيكتب : « ان نزعة التمثل البصرى اكثر شيوعا بين العقلاء مما يعتقده الناس على الجملة . ففى المدة المبكرة من الحياة يبدو أن من العسير على الطفل الواسع الخيال أن يميز بين عالم الحقيقة وعالم الرؤى . فان جرت العادة بأن تقابل الأوهام بالضحك أو غير ذلك من طرق ، فسرعان ما يكتسب الطفل القدرة على تمييزها ؛ فهومن ثم يلحظ سرعة أى تناقض أو عدم اتساق ، فتكشف الرؤى وتفند ، ولا يلتفت اليها بعد ذلك . وبهذه الطريقة يقضى « الكبت على الجنوح الطبيعى الى رؤيتها » . وقد وضع جالتون كلمة « الرؤى » بدلا من « الصور » ، ولكن السياق يدل على أنه يحتفظ بتلك الظاهرة فى عقله — اذ لا يمكن انه فكر فى ان الطفل المثقل مقدما بصعوبة التمييز بين مدركاته وصوره التذكرية ، يضاف اليه عبء آخر هو التمييز بين الصور التذكرية والرؤى . من اجل ذلك يبدو واضحا ان جالتون ما كان الا ليرحب بفكرة ياينش المتكاملة التطورية الخاصة بالتصورات العقلية .

نمكن بالتجريب من الوصول الى اثبات هذه النظرية اثباتا تاما، اذ الواقع أنه يقول:
« لسنا نعالج هنا على الاطلاق أية مسائل نظرية ، وانما هي مسائل قوامها « الحقائق » البحتة ، وكل ما أستطيع أن أفعله هو أن أطالب خصومي المرة بعد الأخرى أن يختبروا هذه «الحقائق» بأنفسهم. اذ انها حقائق قد حققناها بأنفسنا وحققها غيرنا بكثرة شديدة ، ومن وجهات نظر بلغ من تنوعها ، أن يسعدني أن أقف موقف الانتظار حيال هجماتهم » . ثم يمضي فيقدم تلخيصا ختاميا لاستنتاجاته : « تتبعنا في أثناء أبحاثنا تقدم عدد كبير من صغار الأفراد طوال عدد من السنين ولحظنا ما حدث فيهم من تغيرات . وبهذه الطريقة توصلنا الى استخلاص أن الادراكات الحسية تمر في عملية بناء وتشييد ـ وصحة ذلك قد أثبتتها أيضا وبالقدر الكافي التجارب والاختبارات السابقة ، مثل التجارب التي أجريت على من ولدوا عميانا واستردوا البصر فيما بعد ، ومثل من أجريت لهم عمليات وصار لزاما عليهم أن يتعلموا كيف يبصرون وكيف يحددون مواضع الأشياء . ويمر تطور الادراكات الحسية في أدوار عديدة وفي كل دور يكون العالم الادراكي غير كامل حتى ساعتئذ ، ويكون مرتبطا بالشكل النهائي ارتباط رسم متقن كامل بالتخطيط الكروكي الأصلي . وعند كل مرحلة تسبق الاكمال النهائي تقدم محتويات الادراك الحسي وكروكيات وخطوط محيطية ، يمكن أن تنشط الاستعداد الارتسامي حتى ما كان منه ضعيفا . ويتولى هذا الاستعداد عند ذلك اضافة التفاصيل بما له من ثمرات ، مهما يشتد بعد هذه من الظواهر الارتسامية الواضحة . وقد أظهرتنا الأبحاث التجريبية المفصلة على أن جميع العناصر الارتسامية سهلة التوافق والعالم الخارجي ، وأنها ـ من وجهة نظر المشاهد ـ تصبح جزءا من ذلك العالم ، ان وجدت « نقاط اتصال » بينها وبينه بالمعنى المبين أعلاه (حيث يتصادف مثلا أن معطيات (Data) الادراكات الحسية تحتوي فعلا والى حد ما على محتويات الظواهر الارتسامية بحيث انها لا تنشأ من لا شيء ، بل تملأ فراغ اطار معلوم ، كما تنشأ صورة جميلة من تخطيط كروكي تمهيدي) » .

من أجل ذلك يتبين لنا لماذا يضع يانش الصورة الارتسامية بمكان وسط بين الصورة البعدية والصورة التذكرية . فهي تجنح الى مشابهة الصورة البعدية من حيث خصائصها الوظائفية (الفسيولوجية) ـ أعني أنها موضوع للاحساس

البصرى ، بيد أنها تشارك الصورة التذكرية فى قدرتها على أن تستدعى اذا دعتها الصورة المحيطية أو الترابطية ، كما أنها فى الغالب ، ان لم يكن فى الجملة تعتبر صورة مقواة أو مصفاة لصورة تذكرية معلومة .

ان هذه الخصيصة هى التى تعطى الصورة الارتسامية وظيفتها الوراثية . على أن وظيفتها الحقة لا تتم الا فى السنوات الأولى للتطور العقلى ، عندما تستطيع بحفظها وتفصيلها للمعطيات الحسية زيادة معنى الموقف المنبه لدى الطفل وتمكينه من اتقان استجاباته التكيفية » (٢٢) .

د ـ التصورات الارتسامية والتربية :

ان الأهمية البيداجوجية للتصورات الارتسامية واضحة ، ولذا لم يتباطأ ياينش فى ابراز مدعياته فى ذلك الاتجاه ـ كتب يقول : « ان ما ينسب من قيمة الى العمل البيداجوجى والتأكيد الذى يركز عليه والآمال التى تناط به ، تقاس على الدوام بدرجة اللدونة أو قابلية التربية التى يقدر أن التنظيم النفسانى يمتلكها . وقد ذهب العلماء على الدوام والصواب فى جانبهم الى أن الأحداث النفسانية العليا يمكن التأثير فيها بسهولة ، وأن البدائى منها لا يتأثر الا بصعوبة. ولكن أهل العلم ذهبوا مقدما الى أن تلك الطبيعة « اللدنة » التى يمتلكها النطاق النفسانى لم تبدأ الا فوق النطاق الادراكى ، الذى كان يعد على الدوام شيئا مطلق الجمود وأن تحديده انما يتم فحسب فى دائرة الفسيولوجيا . على أن النتائج الجديدة التى توصل اليها العلماء حول تركيب بناء الادراك الحسى توضح أن المجال الذى تكون فيه الطبيعة البشرية « لدنة » أرحب كثيرا مما شاء أشد الناس تفاؤلا الاعتراف به . وهى تظهر أنه حتى النطاق الادراكى نفسه مرن لدن ، وان ظل العلماء ينظرون اليه على الدوام بأنه أشد ما فى قائمة العقل من أعمال صلابة وجمودا وأقلها لدونة وقابلية للتشكيل ـ وهو الواقع فعلا . وليس هذا كله من قبيل النظريات ، ولكنه من الحقائق التى وصلنا اليها عن طريق التجارب » (٢٣) .

---

(٢٢) أنظر « Eidetic Imagery » مقال كتبه جوردون البورت فى : (Brit. J. Psych) العدد ١٥ (١٩٢٤ ـ ١٩٢٥) ص ٩٩ ـ ٢٠ .
والتمثل البصرى : هو ممارسة تلك التصورات أو تجسيدها .
(٢٣) المصدر السابق ص ٢٣ ـ ٢٤
* التصورات : هى تكون الصور ؛ أو هى الصور بمعناها العام . (المترجم)

ومعنى هذه الدعوى أن طرق التربية يمكن ابتكارها ، وأنها قد نفذت بنجاح ، وهو أمر يؤكد أن « الدور الارتسامى والتركيب البنائى العقلى بأجمعه الذى يصحبه ، وبخاصة التركيب البنائى للادراك الحسى الخاص به » ، يمكن الاحتفاظ به فى الأطفال زمنا أطول من المعتاد • ويبدو أن هذه الطرق تتألف من بسط وتمديد « لدرس الأشياء » المألوف ؛ والحق انها ليست الا تقديرا للمبادىء التى عبر عنها چان چاك روسو من أمد بعيد حيث قال : « اجعل اعتماد الطفل على الأشياء فقط » — وقال « لا تر الطفل أبدا ما لا يستطيع رؤيته » — وهى مبادىء تحتويها بالفعل والى حد ما مدرسة العمل (Arbeitsschule) الألمانية والمدارس الأمريكية المماثلة التى وصفها جون وايفيلين (٢٤) ديوى — كما اعترف بذلك ياينش نفسه •

وبذلك وصلنا الى مسألتين هامتين وقابلتين للأخذ والرد :

١ — التوافق المنطقى بين التصورات البصرية والتطور التربوى ، ثم تجىء بعد ذلك النقطة الثانية مع اعتمادها على اجابتنا عن هذا السؤال :

٢ — العلاقة النسبية بين «المذهب الاحساسى فى علم النفس (Sensationalism) والمذهب الفكرى « Intellectualism » ، ليس فقط فى الدوائر المدرسية ، بل ومن أجل الانسانية عامة •

٦ — التوافق بين التصورات والتفكير

ان المسألة الأصغر شأنا قد تلقت حتى الآن القسط الأوفر من الانتباه ؛ والحق ان التوافق بين التصورات البصرية وعمليات الفكر كان من المواد الرئيسية المعروضة للبحث السيكولوجى منذ اللحظة التى أثار فيها جالتون المسألة لأول

(٢٤) انظر Schools of to Morrow (لندن ١٩١٥) . وأود ان اشدد هنا على العبارة الوصفية « الى حد ما .... » وذلك لأن هناك مغالطة شائعة لا بد من معالجتها فيما بعد ، وهى تخلط بين « فعل الأشياء » (أى النشاط البناء) وبين « اختراع الأشياء » (وهو نشاط تخيلى) . وكانت شمبانزيات كوهلر تتصف بالنشاط البناء ، وربما امكنها الدراسة بمدرسة العمل الألمانية مع شىء من الفائدة على انه حتى كوهلر نفسه لم يكن ليدعى ان لها تخيلا خلاقا .

مرة ، وأجرى العلماء الشيء الكثير من التجارب على البالغين فضلا عن الأطفال . فحتى جاء موعد نشر البحث فى (يوليو ١٩٢٧) استعرضت المسألة استعراضا وافيا فى ندوة عقـدت باسم مجـلة علم النفس البريطانيـة (B. J. PS.) من الأسـاتذة ت . هـ . پير ، ف . أڤلينج ، ف . س . بارتلت (٢٥) ، وبنـاء على استعراضى لما كتب حول هذا الموضوع قبل ذلك التـاريخ وبعده ، يبـدو أن « الاعتبارات » التى قدمها عندئذ الأستاذ پير لا تزال تمثل أشد ما فى هذا البحث من مكتشفات ايجابية . وقد قدم الأستاذ پير أحد عشر مقترحا نذكرها فيما يلى :

١ ــ أن خصائص التصورات البصرية مفرطة الكثرة والتنوع .

٢ ــ أن تطورها كوسيلة للتفكير يمر من خـلال مراحل مختلفـة ؛ أن تلك المراحل ينبغى أن تتلقى أسماء مختلفة ، كما ينبغى أن لا تختلط علينا .

٣ ــ وأنه بينما يحدث فى بعض هذه المراحل أن تكون الصورة البصرية غير ذات نفع للتفكير التجريدى الفعال ، فان طرقا أخرى للوصول الى الصدق عن طريق دروب بصرية قد تكون ذات فعالية فذة .

٤ ــ وأن هذه الحقيقة مألوفة لدى الفنانين أكثر منها لدى علماء النفس .

٥ ــ وأنه بالنظر الى ما يتصف به علم النفس الحديث من نمو متقطع ، فان من الممكن تصديقه وان نقص مقدار الاعتماد عليه ، أن العاملين ينبغى أن يختلفوا فى الرأى « حول عدم استقامة » أو ما يسمى « بتنافر » ــ التصورات البصرية .

٦ ــ أنه قد نسبت أهمية لا مبرر لضخامتها الى نتائج بعض التجارب التى تبحث فى فائدة التصورات (Imagery) فى عملية الفكر .

٧ ــ أنه فى أثناء بحث فائدة التصورات البصرية ، ينبغى ألا تهمل « الأهمية البيولوجية » للموقف الذى توظف (تعمل) فيه تلك التصورات .

٨ ــ وأنه فى كثير من التجارب كانت المواقف تصبح بالفعل « نصف تجريدية » . وبذلك كان من الممكن لها عدم تشجيع التصورات البصرية حتى عند واحد ممن وهبوا القدرة على التمثل البصرى .

---

(٢٥) مج ١٨ ص ١ ــ ٢٩ .

٩ ــ أنه حتى من وهبوا التمثل البصرى ربما مرت بهم حالات من عــدم استقامة ظاهرية فى التصورات • ومع ذلك فان عدم الاستقامة ذاك يثير مشاكل يحتاج حلها الى اللجوء الى فكرة اللاشعور •

١٠ ــ أن التمييز بين التصورات « المحسة » ــ و « المجردة » لا يســاعد على شيء •

١١ ــ أن طبيعة التصورات البصرية تجعل التسجيل عسيرا ، وأن هذا العائق ربما قلل المجرب من قدره ، فترتبت على ذلك نتائج سنعرضها عليك فيما بعد •

وقد ركز الأستاذ أڤلينج معارضته لهذه المقترحات والقضايا عــلى المنــاهج لاستبطانية التى توصل العلماء اليها عن طريقها ، وكانت النتائج التى توصل ليها على أساس مناهجه هو الموضوعية ــ على النحو التالى : « ربما أمكن أو لم يمكن ــ أن تقترن الأفكار بعناصر احساسية (صور) ، وهى تظل سليمــة تمــاما بينما تنزع التصورات (Imagery) أن تصــبح جــذاذات ممــزقة وغامضة ، بل حتى أن تسقط من الشعور تماما • ومن ثم لا تتسق الصــور مع الفكر من حيث أنها ضرورية له ؛ وان أمكن أن تتسق بوصفها مرتبطة بالأفكار أو موضحة لها • وفضلا عن ذلك ، فان « العام Universal » ينزع الى التواجد أمام الشعور باعتباره محتوى حقيقيا لا صورة له . أما « المفــرد أو الخــاص «Individual» فانه على العكس من ذلك ينزع الى التواجد باعتباره مفهوما مرتبطا بمحتويات حسية (أى صــور) • وأخيرا ، استنتجت أن أفضل الصور لصون الفكر المفرد أو الخاص هو الصــورة المباشرة التى يسمونها المدرك •
(الموضع السابق ص ١٩ ــ ٢٠) •

ولا تختلف النتيجة التى استخلصها الأســتاذ بارتلت عن هــذه كثــيرا : « وسيتضح للقراء أنى أعتقد بكل تأكيد أن الصورة على العموم تنسق وعملية التفكير ــ والواقع أنى قد أغلو قليلا وأقول : انه بقدر ما يعطى شــكل التفكير من المادة الحقة التى يعمل بها ، فانه يجب بنفس النسبة استخدام المزيد فالمزيد من الصور فى عملية تفكيرنا •

« على أن القول بأن الصور تستقيم على نحو عام مع عملية التفكير ، ليس معناه القول بأن التفكير انما هو مجرد استخدام للصور . فان الصور وسيلة لها عيوبها الكثيرة تعتبر الثمن الذى يدفع فى مزاياها الخاصة ـ ولوتناولنا بالبحث اثنين من هذه فقط هما الصورة ومعها ـ بصفة خاصة ـ الصورة المرئية أو البصرية أصبحنا عرضة للمضى فى اتجاه تفريد المواقف (أى طبعها بالطابع الفردى) أكثر من القدر اللازم لنا بيولوجيا ، كما أن مبادىء مزج الصور لها صفاتها الخاصة المميزة ، التى تنتهى الى انتاج التكوينات التى تعتبر نسبيا أشياء شاذة ومتقطعة وغير منتظمة بالقياس الى مسار الفكر ، وهو مسار منتظم الى حد ما . » (الموضع السابق ص ٢٧)

ولعل الأستاذ بارتلت يسمح لنا بأن نقول ان استخدام اصطلاح « التخيل » عند كوليردج ونقاد الأدب عامة ينطبق تماما مع ما ذهب اليه من « مبادىء حول امتزاج الصور » . اذ لا يمكن بداهة قيام أى شك فى التوافق بين التصورات وعملية التخيل . بيد أن النقطة التى أريد وضعها لهذه المناسبة هى أن علماء النفس المحدثين على استعداد للتسليم بوجود عمليتين عقليتين متمايزتين ، يحتمل أن تكونا مستقلتين تماما احداهما عن الأخرى : وهما التفكير والتخيل . وفى المقالة التى أشرنا اليها من تونا يميز الأستاذ بارتلت بين « التفكير (٢٦) وتكوين

(٢٦) وهو يعرف : « تكوين الصور (Imaging) بأنه .... « الرجوع الى شىء أو موقف محس مع عدم وجود تنبيه محيطى كاف لتعليل ذلك الرجوع .... أما « الصورة » فهى الاسم الذى نطلقه على الطريقة التى يظهر بها لنا الشىء أو الموقف المحس الذى نرجع اليه عندئذ ، متى ظهر بطريقة ما حسية وبطريقة ما بصرية بالقدر الذى يمتد اليه هذا البحث» . « والتفكير » له ثلاث خصائص بارزة : (ا) فهو قدرة على معالجة الموقف عن بعد مسافة ما ، فهو من ثم ينطوى على استخدام العلاقات ، التى تعتبر الصور البصرية نوعا منها ، (ب) أنه قدرة على الاستجابة للنواحى الوصفية والعلائقية لأحد المواقف من الناحية العامة لتلك المواقف ، وينطوى من ثم على تصييغ العلامات (Formulation) أى وضعها فى صيغتها الاصطلاحية ، (جـ) والتفكير فى الغالبية العظمى من الحالات قدرة على استخدام هذه الملامح الوصفية والعلائقية بالاشارة الى موقف خاص ، كثيرا ما يكون ذا طبيعة محسة ، وله أهمية تنطوى على مشكلة . وبعبارة أخرى ليس التفكير مجرد رجوع أو اشارة الى موقف سابق ؛ وانما هو رجوع الى موقف سابق بطريقة تنطوى على محاولة حل مشكلة حالية ـ (الموضع نفسه ص ٢٤) .

الصور » ، بيد أنه يبدو لى أن النشاطين العقليين المتوازيين هما « التخيل والتفكير » . والتمييز بينهما هام لأن الذى يحدث فى عملية التخيل ، هو أن الصورة قد تفقد كثيرا من تلك « الفردية » والانعزال التى يعتبرها كل من بارتلت وأقلينج عوامل تحديد تقيدها ؛ كما أن ما تتصف به العملية التخيلية من شذوذ وتقطع وعدم انتظام ربما لم تكن بأية حال ميزانا لقيمة « البناء التركيبى » الذى يتوصل اليه فى النهاية ــ وان كان فى هذا القول لجوء منا أيضا الى صورة ، فان من الخطأ أن نستنتج أن النحلة فى أثناء طيرانها الضارى المتقطع غير المنتظم لم تكن تتم وظيفتها ألا وهى جمع العسل .

وسنعود من فورنا الى عملية التخيل (Imagining) ، ولكن علينا أولا أن ننتهى من الحديث فى مسألة الاستقامة والتوافق بين التصورات (Imagery) والتفكير . وربما جازلنا أن نسلم بأن من المقرر الثابت على أساس التجارب أنه فى أشد صنوف التفكير تجريدا (وهو المتعلق بالعلاقات بين الكليات Universals) لا يكون للتصورات أية وظيفة نافعة ، كما أنه ربما عاق بالفعل كل ما يحتويه ذلك التفكير من اقتصاد وكفاية . غير أنه يبدو أن الاستنتاج الذى استخلصه جالتون ، بأن مواصلة استمراء التفكير التجريدى يؤدى بالتدريج الى ضمور ملكة التمثل البصرى ، لا يزال صحيحا لا غبار عليه ــ ثم يتبقى علينا بناء على ذلك أن نسأل ماذا يفقده أو يكسبه ذلك التطور العقلى غير المتساوى عندما يوزن بالمعنى البيولوجى العام .

وفيما عدا حالة النوع التجريدى البحت من الفكر ، فان من المسلم به على وجه الجملة أن ملكة التمثل البصرى ربما كانت لها وظيفة مساعدة فى عملية التفكير ــ حيث تكون الصور « مساعدة بصرية » للفكر . وكما عبر جالتون : « لا يمكن أن يحوم أى شك حول نفع ملكة التمثل البصرى عندما نخضعها فى الوقت المناسب للعمليات الفكرية العليا . فالصورة البصرية أكمل شكل للتمثيل العقلى للأشياء كلما دار الأمر حول شكل الأشياء وموقعها وعلاقتها بعضها ببعض فى الفضاء . وهى ذات أهمية فى كل صنعة يدوية وحرفة تحتاجان الى التصميم . غير أن التربية التى نحصل عليها فى أيامنا هذه عن طريق الكتب والألفاظ تتجه نحو كبت (Repression) هذه الهبة الثمينة التى وهبتنا اياها الطبيعة . انها ملكة لها أهميتها فى جميع الأعمال والحرف التكنيكية والفنية ، وهى تمنح ادراكاتنا

ضبطا ودقة ، وتمنح تعميماتنا الصحة والاحكام ، ولكن غلبها الاهمال وعدم الاستعمال فذبلت وهزلت ، بدلا من استثمارها استثمارا حكيما بطريقة تعود علينا بخير النتائج على وجه الاجمال » • ثم يستطرد جالتون وهو اتجاه يشير الى التوافق المباشر بين هذه المسألة وبين موضوع أبحاثنا فيقول : « فى اعتقادى آن الدراسة الجدية لخير وسائل تنمية واستخدام هذه الملكة ، دون ما تحيز نحو ممارسة الفكر التجريدى على صورة رموز ، تعتبر واحدة من الأمور الكثيرة الملحة المرغوبة فى علم التربية الذى لم يتشكل بعد » • (٢٧)

على أن هذا الاقتباس من جالتون قد جرفنا بسرعة بالغة الى صميم مشكلتنا : فينبغى لنا أن نلحظ أولا أن وظيفة التصورات فى التفكير لا تقتصر فقط على مجرد الايضاح • فنحن لا نفكر دائما كما لا نفكر بالضرورة فى عبارات تجريدية ، ثم نعود فنترجم هذه العبارات الى صور محسة التماسا للوضوح • فان قدرا ضخما من التفكير يتواصل على شكل التخيل ، كما أن الشىء الكثير من علم الفوزيقى الحديث يقدم الينا بشكل صور (Images) ، أو تقدم الصور على كل حال كبديل من الرموز الرياضية • وقد لا يكون هناك بين الاشارة العقلية الى أحد الرموز وبين الصورة الا فارق فى الدرجة : اذ أن كلا منهما « علامات » • ولكن الفرق ينبغى عندئذ أن يكون قائما فى الوجود الحقيقى الحسى • وربما ادعى رجال الرياضة أن العلامة تحتوى على الوجود الحقيقى كقولهم ق = ك د تمثيلا لقانون الجاذبية ـ على أن عملية التفكير التى تمت فى عقل نيوتن الذى اكتشف هذا القانون انطوت بالفعل على الوجود الحقيقى الحسى الأشد كثيرا والمتمثل فى التفاحة الساقطة • فعلم الفيزياء اما أن يكون بالغ المجازية واما أن يكون نتيجة لعمليات تفكير تنطوى على التصورات الى حد ضخم • وليس يكفى أن يقال ان هذه العمليات صحبتها أو

---

(٢٧) المصدر نفسه ص ١١٣ ـ ١١٤ ، وقد عالجت هذه المسألة فى شىء أكثر من الاطالة فى كتابى Icon & Idea (كمبريدج وماسا شوستس ولندن ١٩٥٥) • وينبغى للقارىء الرجوع الى كتاب The Philosophy of Symbolic Forms لمؤلفه أرنست كاسيرار (٣ مجلدات، مطبعة جامعة ييل ١٩٥٣ـ١٩٥٧) طلبا للبحث الوافى حول طرائق الفكر الرمزى ؛ وانظر أيضا سوسان ك . لانجر فى كتابها Philosophy in a New Key (الطبعة الثانية نيويورك واكسفورد ١٩٥١) وأنظر Feeeling & Form (نيويورك ولندن ، ١٩٥٣) .

« وضحتها » صور : اذ أن الصور كانت جزءا جوهريا من التفكير • فالتجارب التى تجرى فى المختبر بغية تفنيد اتفاق التصورات مع التفكير يبدو لى أنها تتناول الفكر عند مستوى خفيض نسبيا ـ هو مستوى الفكر التصورى العادى • وكلما زادالفكر فى معراج الأصالة أوالقدرة على الاختراع (Conceptual) علوا ، زادت مسارعته فيما يبدو الى اللجوء الى التصورات ، مع المبادرة دائما الى استثناء البحث التجريدى الصرف « للكليات » • (٢٨)

---

(٢٨) أنظر ما قاله برتراند رسل فى كتابه (Analysis of Mind,) (لندن ١٩٢١) ص ٢١٢ : « كثيرا ما يعجز من لهم رؤية مباشرة نسبيا للحقائق عن القدرة على ترجمة رؤياهم بالكلمات ، على حين أن من يمتلكون الكلمات قد فقدوا الرؤيا عادة . فمن أجل هذا السبب ـ من ناحية جزئية ـ أصبحت أعلى القدرات الفلسفية من الندرة بمكان : فهى تحتاج الى خلط الرؤى بالكلمات التجريدية وهو أمر عسير المنال ، كما أنه سرعان ما تفقده القلة الذين أحرزوه لحظة من الزمان » . على أن مما يستحق الاهتمام بحث مدى مسارعة تصورات الأحلام الى مساعدة الفكر التصورى اثناء اليقظة . ومن الجائز أن من بين الوظائف البيولوجية للأحلام التوسط بين الفكر الشعورى بكل ما حوى من تجريد ، وبين فهم لا يصبح حقيقيا الا بمقدار تحوله الى شىء محس (أعنى ذى وجود حقيقى) فى اللاشعور . وفى الامكان ايضاح وظيفة الأحلام هذه التى تعد نوعا من «الترجمة» أو «التوسط» بخبرة مرت بى . فقد حلمت ذات ليلة انى أطير فى الهواء ـ ولعلى كنت فى سفينة هوائية من نوع ما ـ وهبطت أمامى مظلة هبوط كبيرة (باراشوت) ما لبثت أن انفتحت وكونت أمامى مسرحا معلقا فى الهواء يشبه الكشك (الجوسق) . ودخل المسرح شخصان ـ فتى وفتاة شرعا فى تمثيل رواية كوميدية . وكانا جميعا يرتديان ثياب المظليين ، وشغل انتباهى تماما . ولكن لم يكن ذلك بسبب الكوميديا التى تمثل ، بل بسبب ما ارتسم من ألم على وجه الممثلين ، اللذين ظهرا أثناء تمثيلهما كأنما تحرقهما نار القلق خشية ألا تنفتح مظلتاهما ان هما خرجا عن مسرحهما العائم فى الهواء . وحيرنى المحتوى الواضح لذلك الحلم ، حتى حدث أثناء اليوم التالى أن واصلت قراءة كتاب كنت مشغولا بمطالعته فى اليوم السابق ، وكان اسم الكتاب Stages on Life's Way) تأليف كير كيجارد ، فوجدت انى وضعت علامة على الفقرة التالية : « كلما كابد المرء الألم ، زادت فى اعتقادى حاسته بالشىء المضحك . ولا يستطيع المرء اكتساب القدرة الحقة فى استخدام العنصر الفكاهى ، الا متى قاسى أشد العذاب ، وهى قدرة تحول بكلمة واحدة ـ كأنما تستخدم السحر ـ ذلك المخلوق المعقول الذى نسميه الانسان الى شكل كاريكاتورى » (ترجمة والتر لاورى ، أوكسفورد ١٩٤٠ ص ٢٣١) . واذن فقد كان حلمى ترجمة الى تصورات ، لذلك البيان التجريدى البحث الذى سجله عقلى أثناء ساعات يقظته . =

٧ ـ نمـو العقـل :

الآن وصلنا الى نقطة نستطيع منها أن نشرع فى تقدير الأثر الذى سيحدثه التعليم فى طرائق الطفل العقلية • ومن البديهى أن نمو العقل عملية من عمليات التعلم ، كما أن نوعا من التربية انما يحدث كمجرد نتيجة لاصطدام البيئة ووقعها على حواس الطفل • ولعل من الخير قصر لفظة « النضج » على تلك التغيرات العقلية والفيزيائية التى هى نتيجة للنمو العضوى ؛ ولكن فيما عدا أى سلوك قد يعود الى الغرائز الموروثة ، فان الطفل « يتعلم بالخـبرة » . على أن هـذه

= وهذه الحادثة تشير الى أنه يحتمل فى الأحلام أن ننشد أو نجد صـورا هى المعادل البصرى أو التشكيلى لأفكارنا التجريدية ــ وذلك على الأقل عندما تتخذ تلك الأفكار ــ كما هو الشأن فى هذه الحالة ــ شكل مفارقة متناقضـة . وبديهى ان المفارقة قد أثرت فى بالى : وربما بدت واضحة الصدق عندى : ورغم ذلك فانها احتاجت الى قدر معين من « التحقيق » ، أرجأته أثناء عملية القراءة . وقد سجلت الفـكرة تسجيلا تصوريا ، ولكنها لم تفهم من الناحيـة الوجـدانية (Affectively). فالتوتر العقلى الذى وجد بتلك الطريقة قد حدث له اطلاق لا شعورى جـاء على شكل حلم .

واللغز وهو شىء يلعب دورا ما أبلغ أهميته فى الثقافة البدائيـة ، انمـا هو بالضرورة شىء يمضى على نفس الطريقة . فان مجموعة من الصـور الرمزية يتم احكام تفاصيلها بطريقة شعورية بدرجة تتفاوت ، لكى تحل محل أحد التجريدات . وربما جازت الاشارة أيضا الى أن الدور الجوهرى الذى يلعبه الحلم فى الثقافات البدائية انما يرجع من ناحية جزئية الى عجز الانسان البدائى عن مجابهة التجريدات . فهو يعتمد على أحلامه لعله يجد فيها تفسيرا لتلك الظواهر الطبيعية والأحداث غير العادية التى لا يستطيع عقله لها تفسيرا . (أنظر The Dream in Primitive Cultures (تأليف چاكسون ستيوارد لنكولن ــ لندن ١٩٣٥) .

وهذا الفرض لا يتعارض بالضرورة والنظرية المقبـولة عـادة حـول تفسـير الأحلام . ولا يزال الحلم يعبر عن انجاز أمنية : والشىء الذى يحتاج الى مراجعـة واعادة نظر هو فكرتنا العامة عن الرغبة أو الأمنيـة . (أنظـر The Freudian Wish تأليف ادوين ب . هولت لندن ١٩١٥) . وتعرف الرغبة بأنهـا « مجمـوعة من الأعمال » يقال ان بعض آليات Mechanism البدن تنفذها ، سواء أفعلت ذلك فعلا أم لم تفعله . والهدف من هذا التعريف هو اسـتبعاد كل تفسير وجدانى لذى (Hedonistic) صرف للمصطلح .

العبارة البريئة تخفى ما وراء العملية من تعقيد لا حد له • ولكوفكا الفضل فى أجود بيان عن هذه العملية ، وهو يمايز بين طرق أربع لنمو العقل • (٢٩) •

فالطريقة الأولى تدور حول الظــواهر الحــركية الصرفة : « ان الحركات والوضعات (الأوضاع الجسمية) التى تظهر عند بداية الحياة لابد من تنفيذها بقدر أكبر من التمام ، ولابد من ابتناء حركات جديدة وبث الكمال فيها بدرجة ما • واذ يبدأ المرء بمناشط المسك والتنقل الحركى ، يصل فى الوقت المناسب الى القدرة على الكلام والكتابة والأداء الموسيقى والرياضة أثنــاء الألعــاب الرياضية واللعب العادى الخ » •

والطريقة الثانية للتطور تتم فى حقل الخبرة الحسية ، وهى الطريقــة التى تهمنا اهتماما مباشرا • فالحواس تهدى الى الطفل كثرة موفورة من الظواهر ، ولا بد له من تنظيم هذه بالتدريج فى سلك نمط (Pattern) يمكن فهمه • وقد رأينا أن الادراك الحسى نفسه عملية تكامل ، وأن الطفل يبدو كأنما يمتلك ملكة معينة من الاحتفاظ بانطباعات الحس بكل ما لها من قوة أصلية ، حتى يستطيع تقديرها وتمييزها على مهل ، حين لا ينشغل مباشرة بالمنبهــات الحــركية التى يستثيرها حدث الادراك • ولكن المسألة ليست مجرد حالة تعرف وتمييز بين الكثرة الموفورة من الظواهر النوعية : اذ لابد من ربط هذه الظواهر بعضها ببعض ، ولا بد من ابتناء منظر متماسك للعالم •

والطريقة الثالثة للتطور تنطوى على التآزر بين الطريقتين الأوليين : وأعنى بذلك أن الطفل يتعلم كيف يجعل حركاته متقابلة وارادته • وكما أنه يبتنى عالمه المكون من ظواهر متكاملة ، فكذلك تجده يتحرك فى هذا العالم ، ويسلك فيه وفق نمطه • وبطبيعة الحال ، لا بد أن يدخل مكون حسى الى الحركات التى وصفها كوفكا بأنها أول طريقة للنمو : وكل ما نعمله أننا نتعلم كيف نمسك الأشــياء ، أو كيف نحرك أنفسنا فى العالم « بطريقة فعالة » ، وذلك بالتفاعل مع المنبه الحسى الذى نقابله فى أثناء الفعل • والنقطــة التى أوضحها كوفكا هى أن العمليــات الحسية غير مستقلة عن العمليات الحركية ، ولكنها تتفاعل فى عملية حسية حركية

---

(٢٩) أنظر The Growth of Mind ط ٢ (لندن ١٩٢٨) ص ١٦٠ — ٢٥١

متكامله • وفى الامــكان اثبات ذلك بالتجــارب وذلك بتدمير المراكز الحسية النوعية فى مخ حيوان ؛ على أنه يعــد أمرا واضحا تماما بغير اثبات مثــل هذه التصرفات المتطرفة ؛ وذلك لأنه كمــا يلاحظ ذلك كوفكا نفسه : « تســتطيع الدجاجة أن تجرى ، كما أنها تستطيع رؤية يسروع مخطط باللونين الاســود والاصفر ، ولكن الميل الى الفرار عند رؤيتها تلك اليساريع ميل مكتسب » •

والطراز الرابع للتطور هو أيضا طراز يعد ذا أهمية بيداجوجية ؛ ويسميه كوفكا باسم السلوك الفكروى (Ideational) * ، وهو مجرد القــدرة على التحكم فى أعمالنا ، لا من حيث علاقتها بعالم الظواهر الموجود فعلا أمام الحواس ، بل من حيث المثل العليا التى كوناها حول العالم . وهذا يتضمن فى الحقيقــة الحقل الكامل للسلوك القصدى ، الذهنى منه والخلقى ، كما أن التربية تجعل هدفها الاكبر تعليم الطفل كيف ينظم نفسه بهذه الطريقة القصدية •

الادراكات التى تتمخض عن صور والاحساسات التى تتمخض عن وجدانات ـ هذه هى المــواد الأولية التى نبتنى منها فكرتنــا العامة عن العالم وسلوكنا فى العالم • والغرض من التربية مساعدة الطفل فى عملية التعلم والنضج هذه ؛ كما أن جماع المسألة بأكملها هو : هل طرقنا التربوية صحيحة وكافية لذلك الغرض ؟ ومن الواضح أنه قد يمكن التدخل فى العملية ولكن بعد فوات الأوان ــ حيث يكون الطفل قد اكتسب بمجهوداته الخاصة نمطا أو نظرة عارضة ولكنها ثابتة ، قد يعسر التخلص منها • ومن الواضح أيضا أن من الممكن أن يكون البدء من الناحية الخاطئة ، وأن تهيأ أمام الطفل معايير للسلوك الذهنى أو الخلقى لم يحرز لها بعد الأساس الحسى الحركى • وهــذا هو ما حدث بالضبط حسبما يوحى الينا اتجاه ونوع الانتقاد الذى سننتهجه •

٨ ــ التحــيز للمنطــق :

فلنبدأ الآن بانتقــادات يانيش :

« ظلت مبادىء التربية ومعاهدها تعتمد على الدوام على الفلسفات الدارجة فى عصرها • وهو أمر حقيقى سواء أحاول الرجال المشتغلون بممارسة التربيــة انتهال النصــح من الفلســفة نفسها ، أم جاءتهم آراؤهم واتجاهاتهم الفلســفية

* الفكروى : هو المنطوى على العمل بشكل فكرات أو صور . (المترجم)

الأساسية عن طريق ما للثقافة العامة من قنوات لا حصر لها بل ولا يمكن تعقب مصادرها فى غالب الأحيان ، وهى ثقافة نعلم جميعا أنها تقوم على الدوام على نظرة ما فى شئون العالم أو ما يسمى (بالفلسفة العالمية Weltanschauung) • فلو ألقينا من ارتفاع شاهق نظرة الى النظم التى شاع انتشارها فى أثناء القرون الأخيرة ـ وتجاوزنا عن بضع تيارات مضادة صغرى وأقل أهمية ـ لوجدنا أن نظم الفكر القائمة على المذهب العقلانى (Rationalistic) هى المسيطرة الغالبة تماما • فالنظم الفلسفية الكبرى تعكس صورة صادقة لمفهوم الحياة الذى يدعم الثقافة السائدة ، تعتمد على المنطق الى حد كبير وترى فى بعض أشكاله أنها أعمق صنوف التهذيب وأشدها فى النهاية جنوحا الى التوجيه المجدى •

وتتجلى هذه الفكرة العامة على شكلين مختلفين اختلافا جوهريا • ففى الشكل الأول ، تعتبر عملية الفكر كما يتصورها علم المنطق ، أنها تمنح كل ما لدينا من مناهج اكتساب المعرفة ، ومن ثم مجموع فكرتنا البشرية الحقة عن العالم ، أعمق أساس لها وأقصى ما لديها من تبرير نهائى • وهى ترسخ فى الوقت نفسه الأشكال التى تضطر الحقيقة الى اتخاذها لكى تصبح موضوعا للمعرفة • (وذلك على اعتبار المنطق نظاما « للفكرات الفطرية » أو « الصدق العقلانى » أو حتى باعتباره « منطقا يتسامى على كل شىء ») • على أن الفرض العقلانى الأساسى يظهر أيضا فى شكل ثان أبعد مدى • والفكر كما يتصوره علم المنطق لا يعتبر فقط أنه عملية وضع أشكال وأسس ما لدينا من طرائق اكتساب المعرفة ، وبالتالى ما لدينا من فكرة عامة عن العالم • فالوجود والعالم نفساهما يعتبران ثمرتين لذلك الفكر (« المنطق الميتافيزيقى » و « المثالية المنطقية »)[٣٠] •

وسنبحث من فورنا العاقبة العملية لهذا التحيز الى المذهب العقلانى (Rationlistic) فى الحقل الأرحب للمعرفة ، ولكن الذى حدث فى علم البيداجوجيا نتيجة لهذا التحيز هو أن التربية جرت عادتها باتخاذ المنطق بالضرورة أنموذجا تحتذيه • والمنطق منذ بدايته عند أرسطو ، قد ارتبط ارتباطا وثيقا بقواعد اللغة • ومن ثم فان المثل الأعلى للمناطقة كثيرا ما اختلط داخل المدارس بالمثل الأعلى للنحويين • ولن يغير من هذا شيئا أن المنطق لم يكن يعلم الا نادرا

(٣٠) المصدر السابق ص ٤١ ـ ٤٢

بالمدارس . اذ المعول هنا هو أنه انما يعبر عن ميـل أو « اتجاه » ، وذلك هو ما نحاول التعبير عنه بشكل متطرف مبالغ فيه . فحيثما تغلب هذا الميل ، نزعت المـواد التى تدرس الى الظهور بمظهر اطـار من المنطق قـد ملىء بالحقائق . والمشاركة الداخليـة ليست موجهة الى المادة بل الى شـكل الفكر (الصيغه ، القاعدة) التى تعبر عنها المادة ـ والمثل البيداجوجى الأعلى المنقول عن المناطقة يرتكز على فرض خاطىء مفاده أن التفكير المنطقى المثمر انما يتقدم بسبب قوانين المنطق وأن أساسه السيكولوجى انما يقوم أيضا فى تلك القوانين ، وذلك نظرا لأنه يتقدم وفقها ، كما أن نتائجه تتفق معها » .

ثم يطبق ياينش على هذا الوضع الذى تتخذه البيداجوجيا ، نتائج أبحاثه فى التصورات الارتسامية .

« أظهرت الأبحاث التى أجريت على التركيب البنـائى لشخصية الطفل فى مرحلة التطور الارتسامى أن . . . « أقرب مثال يوازى تركيب شخصية الطفل ليس التركيب العقلى لأستاذ المنطق ، بل التركيب العقلى للفنان » ـ فاذا دعونا الى وجوب الاعتراف بهذه الحقائق ، فلسنا نرغب بأية حال فى تزكية ثقافة تؤمن بالمبالغة فى تقديس الجمال ولا الشروع فى ذلك ، ولا نحن ندعـو الى اضعاف التفكـير المنطقى . والتفكـير المنطقى المثمر حتى فى أشد العلوم ضبطا ، أوثق ارتباطا بكثير بالطراز العقلى للفنان والطفل ، مما يدعونا المثل الأعلى للمناطقـة الى اعتقاده . وهو أمر يتجلى فى الالتفات الحافل بالحدب والحب للموضـوع الماثل بين أيدينا ، أى فى ذلك الاتحاد الوثيق بين الشخص والشىء فى الأطفـال والفنـانين ، الذى ليست الظـواهر الارتسـامية سوى مجـرد تعبير واضـح وضوحا خاصا عنه ـ وهو أمر يتجلى فى شدة اندماج الشخص بالشىء ، بحيث أن كل « نظام ميت » مكون من علامات يقع بينهما يعد عائقا [٣١] . والحق أن ماتقضى

[٣١] مما يؤكد هذا أوفى تأكيـد ، أبحـاث بياچية . انظر بوجه خاص كتاب The Language & Thought of The Child (لندن ١٩٢٦) بمـواطن متفـرقة من الكتاب مثل ص ١٨٢ : حيث يقول : « ان الطفل يفكر ويلاحظ وهو يرسم . نعقله يربط نفسه بالأشياء ، أى بمحتويات سلسلة من التفكير لا بشكله ـ وهو يناقض نفسه ولا يفقد قبضته على الحقيقة » . وربما كان من المفيد أن ننقل اليك هنـا الوصف العام الذى أورده بياچيه عما فطر عليه فكر الطفل من أنوية التركيز =

به قواعد اللغة (الأجرومية) من تراكيب نحـوية انما هو ضرب من هذا النظام من العلامات ، ما لم يبث فيها التخيل المتماسك نسائم الحياة • ولن يوفق شيء عدا البحث السيكولوجي ، الى استكشاف كيفية حدوث عملية التفكير • والمنطق يمثل لدينا الأفكار مرتبة ترتيبها الداخلي ويستنتج أحدها من الآخـر ؛ ولكن لو أننا اختبرنا التراجم الذاتية لحياة الناجحين من رجال العلم ، لوجدنا « أن التفكير المنتج لا بد له من علاقة وثيقة بالانتاج الفنى » •

« والمذهب الفكرى » الذى ينطبع به النظام القديم لا يكمن فى التأكيد الذى يركز على موضوعات دراسية معينة (مثل العلوم التى تدرس بالجامعة) ، بقدر ما يكمن فى سيطرة المثل الأعلى للمناطقة ، الذى ينتشر بين جميـع الموضوعات الدراسية بدرجة متساوية • ولا يجوز أن ينتظر تغييـر جوهرى حقا من ادخال خطط دراسية جديدة أو من اعادة تعديل الأهمية النسبية للمـواد المختلفة التى تدرس بالجامعات ، بقدر ما ينتظر ذلك من استبدال ذلك المثـل الأعلى المضلل بمفاهيم أصح منه حول سيكولوجية التفكير ، وبخاصة تفكير الأطفال »(٣٢) •

= (Ego-Centric) ـ (١) أنه غـير مطرد السياق المنطقى ويقفز من المقـدمات الى النتائج بعملية حدسية مفردة ، دون حدوث اية عمليـة وسـطى من عمليـات الاستنباط المعترضة وهذا يحدث حتى وان عبر الطفل عن فكره شفويا ؛ فى حين أن الذى يحدث عند البالغين هو ان الاختراع وحده هو الذى يتصف بهـذه الخلة الحدسية ، حيث يكون الشرح استنباطيا بدرجات مختلفـة . (٢) أنه يسـتخدم نظام التصـورات ، كما يستخدم (٣) ؛ طرق القياس التمثيلى ، وكلاهما مفـرط النشـاط فى ادارة عملية الفكر ، وهو مع ذلك مفرط الخداع نظرا لتعسفه وعدم امكان توصيله من شخص الى آخر . وهذه الظواهر الثلاث هى المميز للظـاهرة بالغة الشيوع المسماة بالتلفيق (أو التلافق Syncretism) بين الأفكار . وهذا التلافق يتصـف على الجمـلة بخاصـة مميزة رابعـة سـبق أن لفتنـا الأنظـار اليهـا وهى قدر معين من الاعتقاد والاقتناع ، يمكن المفحوص من الاستغناء بسهولة تامة عن أية محاولة لبسط المسألة » . (المصدر نفسه ص ١٢٧) . هذا وان طبيعـة الادراك التلافقى كما يوضحه پياچيه يكشف عن نقـاط التقاء كثـيرة مع نظـرية التصورات الارتسامية .

(٣٢) المصدر نفسه ص ٤١ ـ ٤٥ وقد وضعت الجملة بين علامات تنصيص اظهارا لأهميتها .

ذلك هو تشخيص يابنش للخطأ الموجود فى نظمنا التربوية ، وهو نقد كثيرا ما تم على أسس مسلم بها مقدما ــ اذ هو العنصر الأساسى فى نقد روسو ، وقد كرره كثير من الفلاسفة منذ أيامه ــ ويعد الأستاذ ا ٠ ن ٠ هوايت هد مثالا عصريا جديرا بالذكر هنا ٠ ولكن متى بلغ الأمر اقتراح الطرق الفعلية التى ينبغى تنفيذ الاصلاح الضرورى بواسطتها ، فان أحدا من هؤلاء الفلاسفة أو السيكولوجيين لا يتبدى فيه الناحية العملية بقوة ٠ ويقول يابنش بصراحة ، ان الأساس فى اصلاح كهذا ــ ولا بد أن يكون أساسا سيكولوچيا ــ لم يتأت بناؤه حتى اليوم ٠ ولكن الدلائل القليلة التى يقدمها حول تركيبه ، تدل على أن تعليم الفن لا بد أن يلعب دورا جسيما ٠ وهو يشير الى ألوان النجاح الخارق التى أحرزها المصور اروين هكمان فى(deutsches Landerziehungsheim) فى كاسل ايترسبرج ، فى استخدامه ومحافظته على الخصائص العقلية للأدوار الارتسامية فى الأطفال ، ويقول انه عندما تستبقى هذه الخصائص حية على هذا النحو ، « يجد المرء أن نسبة مئوية خارقة الارتفاع ، هى فى الواقع غالبية الأطفال ، تحرز نتائج فى الرسم ، والتصوير والفنون التشكيلية التى يعترف كل من رآها بأن لها قيمة فنية ٠ » (٣٣) ومن البديهى أن هذا ليس بالمعنى المراد بالضبط ٠ فليس القصد من اصلاح النظام التربوى زيادة انتاج الأعمال الفنية ، بل الحصول على أشخاص أفضل ومجتمعات أفضل ٠ ولكن المسألة كما عبر عنها يابنش نفسه هى أن نشاطا فنيا كهذا فى الأطفال ربما كان بداية للاصلاح الأكبر ٠ « فما تكاد القدرات الابتكارية الخلاقة تتحرر فى أحد الاتجاهات ، وهو شىء أظهرت أبحاثنا فى هذه الحالة الخاصة أنه مختص بكليته بعالم الشباب ، وما تكاد أغلال السلبية المدرسية تنكسر فى نقطة ، حتى يبدأ فى العادة نوع من التحرر الداخلى ، هو تيقظ لنشاط أعلى ٠ وفوق هذا ، ينتسب الى الفلك الارتسامى للتطور ، فضلا عن عقلية الفنان ، تركيب خاص للقوى العقلية ، وبخاصة منها التفكير ، وهنا يعود ايقاظ هذه القوى وانعاشها بالنفع على جميع المواد التى تعلم ، حتى أشدها منطقية عنيفة » (٣٤) ٠ ومما يؤكد هذه الملاحظة تلك البيانات التى تتجمع كلما وجدت مدارس تعطى المناشط الفنية مكانا جوهريا فى خطتها الدراسية ٠

---

(٣٣) المصدر نفسه ٤٧ ٠

(٣٤) المصدر نفسه ص ٤٨ ٠

٩ ــ شواهد من سيكولوجيا الجشطلت :

أكدت مدرسة الجشطلت النفسية مشاهدات باينش • وليس هذا موضع بحث ما لنظرية الجشطلت من فروض عامة ، غير أننا ينبغى أن نسلم بأن التأكيد الذى تعطيه تلك النظرية للاعتماد المتبادل بين كل من الموقف الفيزيائى والاستجابة السيكولوجية أو البيولوجية يعتبر صحيحا ومتمشيا مع وجهة بحثنا • وهذا يعد فى حد ذاته احتجاجا على اعتناق فكرة منطقية حول المعرفة أو العلم : اذ ليس هناك أية حقائق تقوم بمعزل عن ممارسة الخبرة بهذين الشيئين وهما المعرفة والعلم ؛ ومن المعلوم أن « حقائق أية قضية » لا يحاط بها بواسطة أى سرد أو تعداد لها ، بل ينبغى أن تحس كنمط متماسك • وبهذا المعنى يكون الادراك نفسه منطويا على الفن كما يقول كوفكا • ويتأثر الجهاز العصبى للكائن العضوى بمجموعة ضخمة من المنبهات التى تصطك بشبكيات الأعين ، فينتج عمليات تنظيم بطريقة تجعل النمط الناتج خير ما يمكن الوصول اليه فى الظروف الموجودة • • وينزع الادراك نحو التوازن والسيمترية ؛ أو أن شئت تعبيرا آخر قلت ان : التوازن والسميترية خصائص ادراكية للعالم المرئى الذى يتم ادراكه كلما سمحت بذلك الظروف الخارجية ؛ فان لم تسمح تلك الظروف بذلك خبر الشخص عدم التوازن وقلة السيمترية بوصفهما صفة مميزة لجميع الأشياء الموجودة فى ذلك الحقل بأجمعه ، وأحس معهما بحافز محسوس الأثر يحفزه نحو التماس توازن أحسن »(٣٥) •

فان صحت تلك الحقائق ــ وهو أمر لا تدع تجارب علماء الجشطلت فيه الا أضيق مجال للشك ــ فان من المشروع تماما أن يسمى عامل الوجدان ذاك الموجود فى الادراك وغيره من العمليات العقلية عاملا جماليا • « هناك شىء يشكل ما أسميناه باسم العامل الجمالى فى الادراك ، وهو استعداد فى الانسان للاحساس بأن الهيئة الكاملة لحدث مخبور صحيحة ولائقة » (٣٦) •

---

(٣٥) انظر Problems in the Psychology of Art2: a Bryn Mawr ، وانظر : Symposium (براين ماور ١٩٤٠) ص ٢٦٠ ــ ٢٦١ ــ انظر أيضا The Erperimental Study of Good Gestalt معالجة جديدة تأليف هـ . جـ . أيزنك فى الموضع السابق

(٣٦) انظر أوجدن فى (Psychology of art Education)ص ١٣٣ ــ (انظر ص ٥١ ــ ٥٢ اعلاه طلبا لسياق هذه الفقرة) .

ونريد هنا أن نعتمل الوضوح التام فى معنى هذا كله ، وذلك لأن فيه افتراحا له عواقبه البعيدة المدى فى المناهج التربوية . ويدعى الأستاذ أوجدن ، وهو يعد فى القمة بين شراح نظرية الجشطلت ، أن الفرد يختار من بين جميع ما يستطيع من أنماط السلوك نمطا واحدا ينتقيه بوصفه ملائما أو مناسبا بوجه خاص . انه نمط يبدو صائبا ــ « ويحس المرء على الفور بالسهولة التى يفهم بها ذلك النمط وملاءمة العمل الذى يترتب عليه » . ولما كان هذا النمط الخاص من السلوك يبدو صحيحا ، فانه ينزع أن يتكرر ، وتنزع طرائق أخرى للسلوك الى التمثل فيه .

وتكون العملية عند المستوى الادراكى البدائى ، عملية « احساس فارق » ، ولا تكون تفكيرية بأية حال ــ بيد أن الميزان الجمالى يدوم طوال عملية التعلم وهو التعلم الذى يتم بمعنى اكتساب المهارة فى عمل أى شىء ــ كالمشى مثلا والزحف بالزلاجات والنسج والتصوير وتجميع احدى الآلات . « والرشاقة والمهارة تمضيان جنبا الى جنب ؛ واحرازهما ليس بأية حال تنيجة لاجتماع أعمال تكون فى حد ذاتها خرقاء وعديمة المهارة . ولكى يستطاع عمل أى شىء بشكل تتجلى فيه الرشاقة والمهارة ، ينبغى أن يصادف المرء أولا فى « السلوك ذلك التنوع السعيد» الذى يناسب الظروف أشد مناسبة (الفصل الخامس قسم ١٢).

وكثيرا ما أوضح العلماء الناحية السلبية لذلك الصدق : فان التحليل الشعورى لما نقوم بعمله كقذف كرة داخل الفتحة فى لعبة الكريكت مثلا ــ لا يؤدى الا الى كسر وحدة العمل . وقد أوضح موكرچى(٣٧) أن النساجين الهنود يفقدون ماهم عليه من مهارة وثبات فى نسجهم ان جعلناهم يشعرون بوعى بما يأتون من حركات . فالمسألة ليست مجرد مساعدة على التذكر . اذ لا يخفى أن الحقائق العسيرة الاستذكار يمكن وضعها فى صورة أسجاع ، كما أن لبعض الناس القدرة على تذكر ما قد يبدو مجموعات لا نهاية لها من الأرقام يضعونها بشكل ايقاعى . ولكن مثل هذه « الحيل » ليست الا التطبيق الشعورى لما هو فى الحقيقة مبدأ لا شعورى للنمو والتكيف . فان التوازن والسيمترية والتناسب

(٣٧) أنظر موكرچى فى Caste & Outcast ــ أقتبسه ا . س . هاروود فى : The Way of A Child (لندن . ١٩٤٠) ص ١٠

والايقاع عوامل أساسية فى الخبرة : بل الحق انها العناصر الوحيدة التى يمكن بواسطتها تنظيم الخبرة فى صورة أنماط دائمة ، ومن طبيعتها أن تتضمن الرشاقة والاقتصاد والكفاية • فكل ما عمل فى طريق الصـواب أحس الناس بالصواب يحـوطه ، والنتيجة بالنسبة للفـرد هى ذلك الارتفـاع بالحـواس الذى هو الاستمتاع الجمالى •

١٠ ــ من النظرية الى الممارسة : أفلاطون :

ان المضامين التربوية لهذه الحقائق تنطوى على شيء ليس الا الثورة نفسها ، وكما رأينا يتقبل علماء النفس أنفسهم هــذه المضامين ، حتى وان كانوا كذلك من علماء التربية شأن الأستاذ أوجــدن ــ فمتى تعلم الطفل كيف ينظم خبرته بواسطة الوجدان الجمالى ، فمن الواضح أن التربية ينبغى أن تصمم على أساس تقوية وتنمية مثل تلك الوجدانات الجمالية • بيد أن هناك فارقا ضخما بين تمييز هذه الحقيقة وبين استخدامها ووضعها موضع الممارسة • فأما مدى ضخامة ذلك الفرن فأمر عسى أن يدركه القارىء ان هو تذكر أن ذلك الصدق الذى أعيــد استكشافه ببذل علم النفس العصرى للجهد الجهيد قد بسطه أفلاطون بوضوح تام قبل يومنا هذا بأربعة وعشرين قرنا وجعله أساسا لنظامه التربوى المثـالى • وقد قرأ الناس أفلاطون على كر العصور وعلقوا عليــه التعليقات ، بل انه ، ظل بالفعل أحد المؤثرات الفلسفية المسيطرة فى العالم الحديث ــ ومع ذلك ، فقــد بلغ من اشتداد قبضة الفكرات المضادة له على عقل العالم : فكرات الاستدلال المنطقى والعلوم الفكرية ، أنه لم يحدث ولو مرة واحدة أثناء هذه المدة البالغة الضخامة ، أن مجتمعا تجرأ على تنفيذ مثل أفلاطون التربوية العليا ووضعها موضع الممارسة • فلم يحدث حتى وقت حــديث جدا فى الحركة التى بدأها اميل چاك د الكروز ، أن تسرب شيء من ادراك ما فى تلك المثــل من صحة • • الى النظم التربوية فى العالم الحديث • على أن حركة دالكروز على ما أوتيت من نجاح ، لم تحمــل السلطات التربوية فى أوربا أو أمريكا على ابداء أى اســتعداد لجعلهــا الأساس الذى يقوم عليه النظام التربوى بأجمعه • ذلك أن « اهتزازات » الأبدان أصــبحت أضــعف قليــلا ، وأصــبح فى الامكان أن يصــحبها ايقــاع آلى متــكلف يدق على بيانو قــديم • ولكن الشيء الــذى اقترحــه أفلاطــون

وان كان بالغ البساطة بالغ التحديد ، كان شيئا جوهريا أعمــق كثيرا . فقد قال كما يقول علماء النفس فى أيامنا هــذه ، ان جميع ما فى هــذه الدنيا من رشاقة الحركة وانسجام العيش ــ وهو الميل المعنــوى للنفس عينها ــ انما يحــدده الوجدان الجمالى : بالاعتراف بالايقاع والانسجام (الهارمونى) . ولقد قال : « ان هذه الصفات نفسها تدخل الى حد كبير فى حقــول التصوير وكل ما ماثله من ألوان المهارة فى الصنعة ، أى فى ضروب النسج والتطريز وفى فن العمارة فضلا عن صناعة المواعين بحذافيرها جملة وتفصيلا ؛ بل فى تكوين الأجســام الحية وجميع النباتات ؛ وذلك لأن هذه الأشياء جميعا تجد فيها الرشاقة أو عدم الرشاقة لها مكانا وطيدا . كما أن غيبة الرشاقة والايقاع والانسجام من الأشياء ، مرتبط ارتباطا وثيقا بأسلوب سىء وخلق سىء : على حــين أن وجودها مرتبط تماما ، ومعبر عن الخلة المضــادة وهى خلة الشجاعة واتزان العقل » (٣٨) .

وقال أفلاطون : ما دامت هذه الأشياء جميعا حقائق بسيطة وواضحة ، فقد تحتم علينا أن نعلق أهمية بالغة على ذلك الجزء من التربية الذى يشجع حاســة الايقاع والانســجام ــ وأعنى بذلك التربية الموسيقية ، « وذلك لأن الايقــاع والانسجام يغوصــان عميقا فى زوايا النفس ، ويقبضان عليها قبض الحــديد ، جالبين فى أثريهما الرشاقة ، ومضفيين على الانسان الرشاقة ان كان قد غــذى الغذاء الصالح ، فان لم يكن صح العكس » . ثم أضاف أفلاطون الى ذلك قوله : وحتى لو بلغ الأمــر حد دراسة المســألة على أساس الاستدلال العقلى ، فان المعالجة الجمالية سيتضح أنها خيرهن جميــعا ، وذلك لأنها ستكون أعطت أى رجل « غريزة العلاقة » وهى مفتاح الصدق(٣٩) .

ولا شك أن محاولة الاجابة عن السؤال الذى يستوضح السبب الذى من أجله لم تقدم أية أمة ولا أى مجتمع على تبنى هذا المبدأ التربوى البسيط والهام ستحتاج الى بحث منفصل لا بد أن يكون بحثا شائقا الى أبلغ حد . ويدلى الينا

---

(٣٨) انظر Republic ، ٤٠١ .

(٣٩) وهى حقيقة اكدها حديثا من جديد الأســتاذ ج . هـ . هــاردى فى : (A Mathematician's Apology) (كمبريدج) .

تلشپ فى مقـالته الشهيرة التى كتبهـا حول « نظرية التربيـة فى جمهـورية أفلاطون »[٤٠] ـ بالتفسير العجيب التالى :

« الواقع أنه قل من الناس من يستطيع أن يشك جديا أن خلق الرجل الواسع الخيال يتأثر فى النهاية بما يراه ويسمعه عادة ، أو بعبارة أخرى أن ما يعتقـده ويفهمه شخص أنه صـواب أو مناسب ، قـد يفهمه شخص آخـر أنه جميل ؛ أو بعبارة ثانية أخرى ، أن الاخلاص الذى يشبه فى تأثيره اخلاص القديس لمـا يعبد من اله ، قد يحسه أيضا رجل العلم نحو الصدق الذى يطلب . ولكن عندما نقدم بيانات عامة قليلة مثل هذه التى ندلى بها هنا ، نضطر الى التوقف التـام بسبب تعقد الموضوع وما يحيط بتحليلنا من ألوان التحديد . ومما لا سـبيل الى دفعه أن الفن والخلق والدين والعلم تعتبر أشياء مختلفة بعضـها عن بعض أشد الاختلاف لدى الجمهرة العظمى من الناس ، وأنها أمور لا تكاد تشترك فى شىء وأن محاولة صهرها بعضـها فى بعض تتمخض عـادة عن صـورة الوعظ والارشاد ، والدعوة الأخلاقية المصطنعة والتشدق بادعاء العلم . ولما كان يحدث فى معظم الأوقات ومن أجل معظم الأغراض أن يكون ادراك أقرب الفوارق أكثر أهمية عملية من تبين الوحدات الجوهرية ، فان العالم فى جملته تدفعه الغريزة الى النظر نظرة الاشتباه الى كل من يبدو أنهم يزيلون الصور العادية للحياة أثناء محاولتهم استشفاف ما وراء الفروق العادية لتلك الحياة .

وهذا القول الذى كتب فى ١٨٨٠ يمكن أن يقتبس على أنه دفاع قدير عمـا اتصف به العصر الڤيكتورى من مساهلة وتيسير ، على أن الحقيقة التى لا سبيل الى دفعها ، لو أنا نظرنا نظرة أبعد مدى وأكثر واقعية ، هى أن الغالبية العظمى ليس لديها أدنى فهم لطبيعة الفن ، فهى من ثم لا تستطيع البصر بالعلاقة الوثيقة التى رآها أفلاطون بوضوح تام قائمة بين الشكل الفنى وبين طيابة النفس ونبالتها ـ ولهذه العملية بطبيعة الحال تفسير تاريخى فى تاريخ الفكر الأوربى . وبغض النظر عن التحيز ضد الصور والخوف منها فضلا عن كراهية الأجسـام الحية ، وهما الخلتان الموروثتان عن التقاليد السامية ، وبغض النظر كذلك عن التحيز

(٤٠) فى Hellenica. التى يحررها أبوت ، ١٨٨٠ ص ٦٧ ـ ١٨٠ .

المضاد للحسية ... والذى هو من ثم تحيز ضـد الجمال ، الذى أضـفاه على النزعات الأخلاقية المسيحية الفصاميون من أصـحاب الرؤى كالقديس بولس والقديس أو غسطين ، فانها أثناء فترة تشكيلها ابان القرون الوسطى ، كانت واقعة تحت سـلطان المذهب الفكرى المنطقى القائم على التقاليد الأرسطية . وبلغ من قوة هذه النزعة الاعتقادية الخلقية أنهعندما وفدت النهضة بما وعيت من انتعاش رحب فى النشاط الجمالى ومن احياء للعلوم احتوى قدرا من الأفلاطونية ، كان الناس لا يزالون أبعد ما يكونون عن الفهم الحق لنظرية أفلاطون فى التربية ، وعن أدنى تفكير فى ادخالها كبـديل عن تعليم الكنيسة الاعتقـادى (Dogmatic)

حقا انه حدث فى حالة فرد منعزل من أصحاب المذهب الانسانى مثل ل . ب . ألبرتى (١٤٠٤ ــ ١٤٧٢) ، أننـا نجـد بالفعـل أثرا لذلك المثـل الأعـلى الأفلاطونى : وهو المثل الذى تعبر عنه عبارته : حيث يرتبط « الخير والسـعادة « il Benebeate vivere »ارتبـاطا لا انفصـام لـه (٤١) . وتشـهد كتابات ڤيتورينو وأجريكولا بوجود آثار مماثلة لهذه من النظرية الأفلاطونية ، بيد أن متوارث التقاليد التربوية عند « الانسانيين » كما يمثلها ارازموس واليوت (١٤٩٠ ــ ١٥٤٦) تتجه جملة وتفصيلا الى جانب التركيب المنطقى أو العقلانى للعلوم والتعلم ــ فهو عالم للنحويين . عالم لا يعترف فيه بالفنون الا على أنهـا ترويح عن النفس « بقصد انعاش الذكاء » . فالموسيقى التى يعتز بها أفلاطون أيمـا اعتـزاز ، أشـد الفنـون لديهم اثارة للشكوك ، فهىشىء لا يجـوز الاسـتمتاع به الا فى حـدود الاعتـدال « دون اقبـال فيه استهتار وفسوق وحركات تنم عن الخـلاعة والتفلت » . ولئن لقى فنـا التصـوير والنحت قـدرا أكبر من التشـجيع فما ذلك الا لأنهما قد يعـودان بقدر أكبـر من الفائدة العلمية بوصـفهما ملحقين بتعـليم التـاريخ والاسـتراتيجيا . وليس هنـاك اطلاقا أيـة عـلامة تـدل عـلى أن واحـدا من هـذه الفنـون قد

---

(٤١) أنظر ودوارد فى : Educationin theage of the Renaissance (كمبريدج ١٩٢٤) ص ٥٧ : « وفى حالة البرتى كان فى الامكان التعبير عن المفاهيم القصـوى للحياة الخلقية والموسيقى والعمارة بأشكال متماثلة موحدة » .

لقى التقدير من ارازموس أو اليوت لأسباب جمالية ، وما دام الحال كذلك ، فان من الصعب اكتشاف كيف يمكن أن تكون لدى هذين العالمين الجليلين أدنى بارقة من معنى الفنون عند أفلاطون ، ولا أى فهم لنظريته فى التربية • ومن ثم فان معناهما الحقيقى عند أفلاطون لا يبدأ فى الاشراق على دولة العلماء الا بعد أن نصل الى الأستاذية الحقة التى اجتمعت للعالم تنلشپ ؛ ولكن من المؤسف أن الفن كان قد بلغ عند ذلك من الانحطاط مبلغا جعل النظرية لا يمكن أن تقابل الا بالتشكك ـ وجعله يبدو كأنما هو مفارقة من المفارقات المتناقضة التى ربما صحت لدى العالم الاغريقى ، ولكنها شىء مستحيل فى عالم كان فيه ادراك الفروق القريبة أكثر أهمية عملية من الاتحادات الجوهرية • وهنا يقول تنلشپ مفسرا : « ان التطور الخصيب الذى أحرزته الفنون فى العصور الحديثة يجعل من العسير أن تطبق عليها معان كلية شكلت فى وقت ، كانت فيها الفنون من الملحقات المتواضعة والعملية التى تلحق بالدين أو الحرب أو الملاهى العامة »• وربما استحقت الفنون فى ١٨٨٠ أن تنعت بأنها « شىء مزخرف مترف » ، ومن ثم فقد وجد تنلشب شيئا من العسر فى التوفيق بينها وبين الاحترام العظيم الذى يوليه أفلاطون للفن : ولكن من المؤكد أنه أخطأ حين افترض أن الفنون ليست الا مجرد « أشد الملحقات المتواضعة والعملية التى تلحق بالدين أو الحرب أو الملاهى العامة » • فقد فاته أن يقدر ما عليه المبدأ الجمالى فى فلسفة أفلاطون من شمول مطلق : أى حقيقة كونه ليس منبثا فقط فيما صنع الانسان من أشياء من حيث اتصاف هذه الأشياء بالجمال بل بشمل كذلك الأجسام الحية وجميع النباتات ، بل يمتد الى الطبيعة والكون نفسه • ونظرا لأن الانسجام منبث فى كل شىء ، وهو نفس مبدأ التماسك فى الكون ، وجب أن يكون هذا المبدأ هو الأساس الذى تقوم عليه التربية ، « بحيث أن شبابنا الذين يسكنون بمنطقة صحية ـ ان صح هذا القول ـ يستطيعون الانتهال من الخير من كل صوب ، يصك منه أعينهم أو آذانهم أى انعكاس يصدر من الأعمال الفنية النبيلة كأنما هو ريح يحمل العافية من أصقاع نافعة للصحة ، ويضمهم اليه من غير ادراك منهم ومنذ أبكر بواكير طفولتهم

ونعومة أظفارهم حتى يبلغوا مستوى المماثلة والتقارب والمحبة والانسجام وفق الجمال الحقيقى للعقل » • (٤٢)

١١ ــ من النظرية الى الممارسة : دالكروز :

ومن المفارقات العجيبة أننا اضطررنا أن ننتظر حتى يظهر معلم موسيقى سويسرى ليكتشف لنا من جديد الصدق الذى أعلنه أفلاطون ببالغ الفصاحة ، ولكن ذلك هو ما قد حصل • ويبدو أن من الحقائق أيضا أن مثل دالكروز العليا انما هى اكتشاف أصيل معاد تولد مباشرة عن نشاطه الموسيقى ، ولم تلهمه اياه

---

(٤٢) أنظر Republic بالموضع نفسه . من المدهش أن نجد عالما شهير كالسير تشارلز ليفنجستون فى كتابه المعنون The Future of Education (كمبريدج ١٩٤١) يتجنب متعمدا ابراز نتيجة نظرية أفلاطون . فهو يقتبس (ص ٢٣ ــ ٢٤) من نفس الفقرة من جمهورية أفلاطون (٤٠١ ع) ، ولكنه بدلا من الايقاع والانسجام عند أفلاطون ، وهى صفات موضوعية فى أشياء محسة مثل التصاوير والمنسوجات والعمائر والنباتات الى غير ذلك . يضع الموضوعات النحوية الطرازية ، وهى الأدب والتاريخ ، ويقود القارىء الى الاعتقاد بأن أفلاطون نسب ذلك الأثر النبيل الباعث للنبل فى الأنفس ، الى هذه المواد التى لا تقوم لها قائمة الا بالاستظهار . ولا أخفى أنى أعطف عطفا كبيرا على النغمة العامة المتجلية فى كتاب السير ريتشارد ليفنجستون كما سيتبين ذلك فيما بعد ، بيد أن هذه القطعة الغريبة من الاستدلال الخاطى ربما بدت مخالفة للأمانة العلمية لولا أنها لسوء الحظ ليست الا مثالا آخر لما جرت به عادة الناس من سوء عرض لنظرية أفلاطون فى التربية ، وهو أمر يعد شيئا تقليديا عند الانجليز من علماء الأدب الكلاسيكى ، ويرجع أساسا الى عدم قدرتهم أو عدم رغبتهم فى قبول نظرية الفن عند أفلاطون .

وقد يومىء بعضهم أحيانا الى ان أفلاطون تخلى عن آرائه الأولى حول مركز الفن فى التربية عندما شرع يكتب « قوانينه » فى أواخر أيام حياته ، ولكن الواقع أنه فى تلك النقطة بالضبط لم يحدث أى تغيير ، فانه فى الكتاب الثانى من «القوانين» يصر على أن أبكر ما نقدمه من تربية ينبغى أن يجىء عن طريق عرائس الشعر وابولون ، ثم انه يعود فى فقرة رائعة لما فيها من تسلف لمعالجتنا السيكولوجية الحديثة لتلك المسألة (٦٥٣ ــ ٦٥٤) فيدفع بأنه من خلال القدرة على ادراك الايقاع واللحن والاستمتاع بهما تتم الوسيلة التى وهبناها لفرس « حالة صائبة التهذيب من الذات والآلام » • وهى الحالة التى يعتمد عليها بدوره الفهم الحق للخير والشر .

وفى عهد أحدث بسطت نظرية أفلاطون فن الفن بسطا مقترنا بالعناية والفهم على يد الأستاذ العالم روبرت س . لودج فى .:Plato's Theory of Art لندن ١٩٥٣)

بأية حال أفكار سابقة استمدت من أفلاطون ، ومع ذلك فان دالكروز يتحدث فى لغة أفلاطون نفسها ، وان لم يؤت فصاحته ، فهو يقول مثلا : « يتصف الايقاع بمميزات هى الاستمرار والتكرار • فكل مظهر حركى منعزل فى الزمان ، يعرض علينا ناحية انفعالية استثنائية ووقتية تضيع فى نفس اللحظة التى تكرر فيها لكى تكون جزءا فى كل متواصل نشأ على الفور فى الزمان والفضاء • وذلك أن عنصرى الايقاع الأساسيين وهما الفضاء والزمن ، شيئان لا سبيل الى تفريقهما ــ وقد يكون أحد هذين العنصرين مسيطرا فى نوع معين من الفنون ، على أنهما فى الموسيقى وفى الفن الأسمى ــ وهو الحياة ، لا ينفصلان بحال كما أن أهميتهما متعادلة ــ والحياة نفسها تعد فى الواقع ايقاعا ، أى أنها تعاقب متواصل لوحدات كثيرة تؤلف « كلا » لا سبيل الى تجزئته • وربما أمكن اعتبار الفردية أيضا من قبيل الايقاع ، وذلك أن اجتماع ملكاتها ــ والكثير منها متناحر متصارع ــ يشكل ذاتية • على أن كل حياة وكل عمل فنى لا يتطابق الا مع جبلات الفرد يعد مخالفا للايقاع ، وذلك لأن ايقاع الفن والحياة يتطلب المزج بين جميع سمات الخلق والمزاج » •(٤٣)

والفارق بين أفلاطون ودالكروز يقوم أساسا فى الاختلاف بينهما حول فكرة كل منهما عن مجال الفن • ولا شك أن أفلاطون ما كان الا ليتفق مع دالكروز فى أن « الوجدان الفنى لن ينمو الا مع تعاون الموسيقى ، وهى الفن الذى خلق بطبعه خاليا من الاستدلال المنطقى » ، ولكننا قد رأينا أن الوجدان الفنى يدخل فى عملية الادراك نفسها ، وهى بدورها خالية من الاستدلال المنطقى • وبناء على ذلك فان ألفة الحركة على روعتها فى تنسيق جميع الحركات والتعبيرات الجسمية لا تستطيع الا أن تكون عاملا مساعدا فى تلك العمليات العقلية التى يدخل فيها الوجدان الجمالى ، والتى نطلق عليها فى الجملة اسم التخيل • ومن الضرورى أن تقوم بتكميل طرائق ألفة الحركة ودعمها طرائق أخرى قائمة على عوامل بصرية ولمسية • فأما مبلغ ما ترقى اليه هذه الطرائق بالتفصيل ، فأمر سنبحثه فى فصل آخر : وسنقتصر هنا على تسميتها باسم الفنون التشكيلية التى تستطيع

---

(٤٣) انظر Rhythm, Music & Education ترجمة هـ • ف • روبشتاين (لندن ١٩٢١) ص ٢٣٨ •

باستثارتها وتحديدها وتنسيقها للتصورات العقلية لدى الطفل ، أن تنبه ذلك الاستخدام الخلاق للتصورات (Imagery) ، الذى يطلق عليه عادة اسم « التخيل » • ولقد حددت فيما سلف المعنى الذى نستخدم فيه كلمة « التخيل » ، وما أبغى الا أن أكرر هنا أن هذا النشاط يتضمن الاستخدام المثمر للمادة الحسية الذى يؤدى الى الاستكشاف العلمى بصورة لا تقل عن الاستخدام المماثل لتلك المواد استخداما يؤدى الى العمل الفنى — حيث لا توجد أية فروق جوهرية فى العمليتين ، كما أوضح كثير من الناس (مثل جالتون وپوانكاريه وهوايت هد وياينش وغيرهم — انظر أيضا التذييل ١ ص ٩٨) •

١٢ — رد على اعتراض :

وهنا لا بد أن نواجه اعتراضا أوليا • فقد أنكر بعض ذوى الرأى أن فى الامكان تدريب التخيل فى حدود هذا المعنى • مثال ذلك أن الدكتور پ • ب • بالارد ، وهو من رجال التربية المعروفين ، يقول : « لست ممن يعتقدون أن التخيل بمعنى استدعاء الصور العقلية يمكن تدريبه على الاطلاق • وانما هو موهبة طبيعية كالذاكرة الفسيولوجية سواء بسواء ، كما أنه يعدلها فى عدم امكان ادخال التغيير عليه فنحن بين أمرين : فاما أن نملكها واما ألا نملكها »[٤٤] •

وهنا يعتمد الدكتور بالارد اعتمادا تاما مطلقا على خبراته هو • وهو يقتبس بالفعل حالة المهندس الذى ذكره جالتون ، (« قد أمكننى ذكر أمثلة وقعت فى خبرتى ، قويت فيها ملكة التمثل البصرى (Visualizing) بفضل الممارسة ، وأخص بالذكر منها حالة مهندس ممتاز ، أوتى القدرة على تذكر الأشكال بدقة غير عادية ، ولكن تفوته الألوان • وبعد بضعة أسابيع من اجابته عن سؤالى ، أبلغنى أن أبحاثى معه قد حملته على ممارسة وتدريب ذاكرته على الألوان ، وأنه أصبح ذا براعة تامة فيها ، وأن القدرة التى اكتسبها حديثا كانت مصدر الشىء الكثير من المسرة له ») ، ولكنه ينبذ تلك الحالة على اعتبار أنها غير مقنعة • ثم عاد فذكر بعد ذلك أنه حاول ببالغ الشدة تقوية نواحى ضعفه فى التمثل البصرى ، ولكن دون أن يصيب أدنى نجاح • ولكن مع احترامنا الواجب للدكتور بالارد

---

(٤٤) انظر بالارد ، ب . ب فى The Changing School (لندن ١٩٢٦) ص ١٧٤

نرى أن نوضح أن حالته التى يعرضها علينا هى وحالة المهندس الذى تحدث عنه جالتون ، تعد من الحالات الخارجة عن الموضوع • اذ ربما كان من العسير على البالغ زيادة قدرته على التمثـل البصرى ــ وذلك على أساس أن بينة هو جارث التى سبق أن أوردناها قاطعة تماما من حيث الامكان • أما نحن فكنـا نبحث فى الأطفال ، وهنا يدور الأمر لا حول اسـتخراج ملكة ضمرت ، أو تقوية قـدرة ضعفت ، بقدر ما يدور حول تشغيل ملكة طبيعية ، فضلا عن أنهـا (على فرض قبولنا نظرية انتشار الاستعداد الارتسامى فى صغار الأطفال) ملكة لها وظيفـة بيولوجية فائقة الأهمية •

ومن البديهى أن ما يظهره عالم بالتربية مثل الدكتور بالارد من تحيز ، انمـا يعود الى ذلك التقليد المنطقي أو النظرة الفلسفية الى العـالم Weltanschauung التى أشرنا اليها من قبل • فهو لا يستطيع تصور الحقيقة الا على شكل نظام من المعرفة الشكلية • فهو يقول مثلا : « ان ما يقوم به العقل أساسا من عمل هـو التفكير ، وهو شىء يقوم به كل عقل على طريقته الخاصة • فلو فكرت عقـول مختلفة فى حل مشكلة ، لوصلت جميعا ، ان هى فكرت تفكيرا سليما ، الى نفس النتيجة ، على أن الأرجـح أنها تكون سارت كلهـا فى دروب مختلفة وسلكت مشاهد عقلية مختلفة • وهنا تكون الصور موجودة لمساعدة الفكر • فان عاقته فالخير فى عدم وجودها واضح • وكلما تقـدم المرء فى السن وتعـود أكثر على التفكير التجريدى ، زاد ميله الى اسقاط التصورات (Imagery) الزائدة عن الحاجة والى التفكير بواسطة الكلمـات • واذا أصبحت الكفاية هى المعيـار والميزان ، فان التفكير اللفظى الصرف يبدو متفوقا تفوقا كبيرا على التفكير الذى تصحبه كثرة موفورة من الصور المشرقة »[٤٥] • ثم يواصل حديثه مبديا أسفه من أن الصور ستواصل مع ذلك تسربها الى العقل • فصور الكلمات على الأقل توجد على الدوام • فاذا حدث أن خفضت العوائق العقلية حتى بلغت ذلك الحد الأدنى ، أصبح التفكير أسرع وأعمق نفاذا وأشد صلابة منطقية »[٤٦] •

(٤٥) المصدر السابق ص ١٧٦

(٤٦) المرجع السابق أنظر الأسـتاذ فوكس ، المصـدر نفسه ص ٨٦ : « ان الأطفال الذين أوتوا القدرة على أشد التصورات خصوبة . . . . لم يكونوا بحـال اصحاب أعلى مراتب الذكاء المدرسى . وقد وجد مشـاهدون آخـرون أيضـا أن

١٢ ـ الناحية الأرحب :

ولسنا نريد أن نومىء بهذا الى أن وجود طريقة صحيحة للتفكير ينفى التفكير المنطقى فى عالم دأبه التسامح • على أن من الجلى تماما أن التدريب الموجه بكليته نحو التفكير المنطقى انما ينتج طرازا غير قادر على النشاط التخيلى والاستمتاع الحسى الوجدانى ــ وما علينا الا أن تتذكر تفجع دارون المحزن • هذا الى أن من الواضح أيضا أن الطرز الارتسامية المتطرفة من الناس التى يمثلها أفراد بعينهم من الفنانين لا تقدر على أى نشاط عقلى يعده المناطقة تفكيرا متماسكا أو ذكيا منظما أو سليما •

وسيظل الطرازان على قيد الحياة وسيسهمان فى مختلف التغيرات الجدلية التى يبدو أن العملية البيولوجية تعتمد عليها • غير أنه لا ينبغى منذ الآن أن يظل فى الامكان توجيه جهاز التربية بأسره لانتاج طراز واحد فقط دون غيره : هو الطراز المنطقى •

والحق ان هناك كل سبب يدعو الى الاعتقاد بأن الطفل غير قادر على التفكير المنطقى قبل قرابة سن الرابعة عشرة(٤٧) ، كما أن أية محاولة لفرض تطور مبكر للمفاهيم والمعانى شىء غير طبيعى ، وربما كان فيه الضرر •

ان الحقيقة خبرة عضوية كلية ، لا يتمايز فيها المدرك الحسى والصورة بعضهما عن بعض تمايزا واضحا ، كما أن أى شىء من قبيل المفهوم التجريدى غريب

= الاتباطات بين التصورات البصرية والسمعية الناصعة والواضحة وبين الذكاء المدرسى ، منخفضة ، ولعلها سلبية . . . أما فيما يتعلق بالدراسات المدرسية ، فان التصورات العقلية الناصعة قد تكون قاضية على فعالية العمليات العقلية التى تصحب أو بالحرى لا علاقة لها بتلك الفعالية » . وهنا يتنكر المثل الأعلى المنطقى فى هيئة « الذكاء المدرسى » ، كما يقاس ــ فى أغلب الظن ــ بواسطة الامتحانات ومقاييس الذكاء .

(٤٧) « يستند هذا التعميم على كتابى پياچيه The Language & Thought of the Child & Judgement & Reason in the Child . ولكن يلاحظ پياچيه فى مقدمة الكتاب الأول ، أن منطق الأطفال موضوع معقد تعقيدا لا حد له ، تتفرز فيه المشكلات عند كل نقطة من نقاطه ــ فثم مشكلات فى السيكولوجيا الوظيفية والتركيبية ، ومشكلات فى المنطق بل حتى فى نظرية المعرفة . وهذا العلامة كلاپاريد يقرر فى مقدمته للعمل نفسه أن : « عقل الطفل لا يزال يعطى علماء النفس انطباعا بالتشويش الرهيب » .

كل الغرابة . فالأطفال شأن المتوحشين وشأن الحيوانات يخبرون الحياة خبرة مباشرة ، وليس عن بعد مسافة عقلية . ولا بد لهم فى الوقت المناسب من فقدان هذه البراءة البدائية ، ولا بد لهم من طرح كل ما يتعلق بالطفولة من أشياء . ولكن ما الذى ينوون وضعه فى مكان ذلك الوعى الموحد الذى نعموا به ؟ تلك هى المسألة الجوهرية ، والاجابة الوحيدة التى تستطيع الأدلاء بها الحضارة العصرية ورجال التربية فيها هى : شعور مهشم وموزع وعالم مكون من قوى متنافرة عالم من صور بعيدة كل البعد عن الحقيقة ومن مفاهيم بعيدة كل البعد عن الاحساس ومن منطق منفصل عن الحياة . وكل مانستطيع أن نفعله فى أحسن الأحوال ، هو أن نسترد وعيا متكاملا فى ثنايا فننا ، على أنه حتى فننا نفسه قد غزته اتجاهات ذهنية تدمر حيوية العضو . ومدار البحث فى هذا الكتاب هو أن الهدف من التربية ــ ومن الفن أيضا ــ ينبغى أن يكون المحافظة على التماسك العضوى للانسان ولملكاته العقلية ، بحيث أنه بينما هو ينتقل من الطفولة الى الرجولة ومن الوحشية الى الحضارة ، يحتفظ مع ذلك بوحدة الشعور (الوعى) التى هى المصدر الوحيد للتوافق الاجتماعى والسعادة الفردية .

وليس ثمة أية صعوبة على الاطلاق فى تنمية التصورات العقلية لدى الطفل ، وسنرى فى فصل تال النتائج الغنية بالجزالة التى يتم هذا الأمر بها فعلا . وسنرى أيضا أنه ما لم يفرض على التربية مثل أعلى منطقى صرف ، فلن تقوم صعوبة تحول دون اطالة أمد النشاط التخيلى حتى عهد المراهقة وما وراءها .

والشىء الذى نشير به الآن ، معارضين به مجموع تقاليد المذاهب المنطقية العقلانية هو أنه توجد طريقة بصرية محسة « للتفكير » ، وهى عملية عقلية تبلغ ذروة كفايتها فى خلق العمل الفنى .

انها طريقة تفكير تدعم تلك الوحدة الأولية وحدة الادراك والوجدان الموجودة عند ذوى الاستعداد الارتسامى . وهذه الوحدة الأولية تتطور ، فاذا هى وحدة للحساسية والاستدلال (أى الاحساس والفكرات) كما أنها تكون عندئذ الركن الذى يقوم عليه كل نشاط خائل (تخيلى) وعملى .

أما من حيث الناحية الأرحب وهى الناحية الاجتماعية ، فاننا نشير الى أن اتباع طريقة للعيش قائمة على المعرفة بالعلاقات العضوية (ونحن هنا نستخدم

عبارة أفلاطون) تعتبر ارشادا أحفل بالسلامة للأخلاق وأساسا أقـوى للتنظيم الاجتمـاعى من تلك النظم أو تلك الايديولوجيات (المذاهب) التى هى ثمـرة طريقة التفكير المنطقى ، والتى تولد من الانحرافات فى التطـور الطبيعى ما تمثله المبادىء السارية فى أيامنا هذه : كمبادىء المذهب المادى التاريخى والقوميـة ، والحكم الاستبدادى الجماعى (Totalitarianism) ــ وكلها تنكـر بطريقة من الطرق ذلك الصدق الجوهرى القائل بأن قانونا للنمو شىء موجود بالطبيعة فى الكون وظاهر فى الانسان العائش على الفطرة •

وربما جاز وصف الغرض من التربية المنطقية بأنه خلق قدرة فى الفرد على ضم الخبرة داخل فكرة منطقية عن العالم ، وهى فكرة كلية تشمل مفاهيم اعتقادية عن الخلق والآداب المرعية •

وقد وصف أفلاطون الهـدف من تربية التخيل فوفاه حقـه حيث قال : انه اعطاء الفرد تنبها حسياً ومحسا عينيا إلى الانسجام والايقاع اللذين يدخلان فى تكوين جميع ما فى العالم من أجسام حية ونباتات ، وذلك التنبه هو الأساس الشكلى لجميع الأعمال الفنية بغاية مقصودة ، هى أن الطفل فى حيـاته ومناشطه يأخـذ بنصيب من نفس الرشاقة والجمـال العضوى • وبفضل مثل هذه التربية نجعل الطفل متنبها الى تلك الغريزة « غـريزة العلاقات » ، التى ستمكن الطفل حتى قبل ظهور العقل من أن يميز الجميل من القبيح ، والخير من الشر والنمط الصائب للسلوك من النمط الخاطىء والشخصى الشريف من الدنىء •

ومن أجـل ذلك يتضح فعلا أن الادعاء الذى أقـدمه حول مكان الفن من النظام التربوى بعيد الأثر واسع المجال • والحق ان الادعاء لا يقل عن التـالى بنصـه : وهو أن الفن فى أوسع دائرة تتصـوره بها ، يجب أن يكون الأساس الجوهرى للتربية • وذلك لأن أية مادة أخرى ليس فى وسعها أن تهب الطفل ، وعيا يترابط فيه الصورة والمفهوم ، أى الاحساس والفكر ويتحدان ، فضلا عن أن تهبه فى نفس الحين معرفة غريزية بقوانين الكون ، وعادة أو سلوكا فى انسجام مع الطبيعـة •

تذييل ١

التصورات الارتسامية عند الأطفال

تذكر المقالة المقتبس منها في ص ٦٩ أن الدكتور ألپورت قام في مجال التصورات الارتسامية ببحث موضوعي جدا ولكنه ينطوي على مناصرة الفكرة الى حد كبير . وهو يعترض على اعتبار التصورات الارتسامية مرحلة انتقالية تجيء أثناء تطور (Evolution) أشكال عليا من التصورات عن أشكال أدنى منها ، غير أنه لا يخيل الي أن ياينش يصر في أية ناحية قرأتها من أبحاثه على مثل هذه الفكرة التطورية . ولا أظنه يشك في البيان المقدم حول الطرز المتنوعة للتصورات التي يدلي بها ألپورت ، والتي أرى من المستصوب اضافتها ها هنا .

« ان الصور التذكرية ... تعتبر تمثيلات للخبرة السابقة تتصف بجودة التركيب أو التماسك ، مع ابراز الملامح الهامة فيها واخفاء التفاصيل الخارجة عن الموضوع أو عدم تمثيلها . فالصورة البصرية يمتزج بها دوافع حركية وميول وجدانية تضفي على الصورة أهميتها في أحداث الاستجابة التكيفية . فان لم تكن الصور التذكرية سوى نسخ من الانطباعات لأصبحت حياتنا العقلية خليطا مشوشا بالغ التشابك مكونا من التسجيلات المضبوطة ضبطا فوتوغرافيا . وقيام حالة كهذه لن يسهل علينا عمليات التنظيم والمزج والاختصار والتبادل التي تطوع للفرد أن يغير رد فعله ، فان صورة شديدة الارتباط الوثيق بموقف نوعي سابق لا بد أن تنزع الى تجميد (Stereotype) طرائق استجابته .

أما الطفل الذي يظهر أن العادة أضعف أثرا في تحديد ردود أفعاله مقدما والذي لا يحتاج الى تغيير سلوكه بقدر احتياجه الى التصرف تصرفا يتناسب والعناصر المحسة لموقف معلوم ، فهو يستفيد من صورة تمثل تمثيلا حرفيا أكثر — كل ما مر به من تفاصيل حسية بنصها . ولن يكفي عرض وحيد وعابر لتمكين الطفل الصغير من استمداد « رد الفعل » الكامل من المنبه . فهو مشوق دوما الى الاطلاع على كتاب الصور المرة بعد الأخرى ، والى الاستماع الى

القصة نفسها تروى له مرارا وتكرارا ، بغير تغيير فى كلمة واحدة . وما يستطيع الطفل أن يتقن استجاباته التكيفية ، وبذا يجعل منها المادة اللازمة لمواقفه وعاداته فى قابل أيام حياته الا بفضل هذا التكرار الذى لا آخر له أثناء فترة « الامتصاص » هذه .

ويبدو أن الصورة الارتسامية تقوم أساسا فى التطور العقلى للطفل بخدمة نفس الغرض الذى يقوم به تكرار موقف منبه . فهى تسمح للنواحى «الحسية» المحسة للعالم المحيط به بأن تتغلغل تماما فى صميم عقله . فالطفل الصغير يبتهج باستطاعته تحضير صور بالتخيل : فثم عرض عسكرى أو سرك أو رحلة بالقطار أو حتى مشهد منزلى تافه ، وكل منها قد يلاحقه أياما أو أسابيع كاملة ، مزودا له بمواد تثير اهتماما عظيما لديه أثناء مناشط لعبه . وكثيرا ما يصعب اقناعه بضرورة عدم تصديق هذه الصور القوية . فهو يتفاعل معها بنفس الدرجة من الجدية التى يتفاعل بها مع موقف منبه حقيقى : فترى الرعب يملأ نفسه من الصورة التى كونها لحيوان ضار ؛ كما أنه يخلد ساعات متتالية الى الرضا والسعادة بصحبة رفيق لعب خيالى ، كما أنه يصر جازما بصدق وجود أشد رؤاه أمعانا فى الخيال . ولا شك أن مثل هذه الخبرة الحسية الكاذبة **Pseudo-Sensory** تمكنه من التفرغ بطريقته الخاصة وفى وقته الخاص « للدراسة العميقة » للامكانيات المختلفة للاستجابة التى يحتويها الموقف المنبه . وكثيرا ما يكون فعله غير كامل عندما يعرض عليه الموقف لأول مرة ، حيث يكون وجود البالغين أو ضيق الوقت مانعا له من التعرف التام على خواصه (يعنى الموقف) . ولا بد له من مدة للتأمل ربما خصصها لاجراء التجارب بطرق مختلفة على ما خيل لنفسه من صورة ، مغيرا سلوكه ليتطابق مع هذه أو تلك من نواحى الموقف ، وهو يكتسب بالتدريج فهما للمعنى الكامل للمجموع كله ؛ ويبتغى الاتجاه الذى سيحدد استجابته المستقبلة للموقف نفسه أو لمواقف أخرى مماثلة » (الموضع نفسه ص ١١٦ — ١١٧) .

ويتفق هذا القول عن عملية التخيل فى الأطفال اتفاقا تاما مع المشـاهدات السيكولوجية العامة حول التطور العقلى لدى الأطفـال كتلك التى أجـراها كوفكا وبوهلر وبياچيه وسوزان ايزاكس — وهم يشهدون جميعا ، على اختلاف وجهات نظرهم ، بوجود فترة مبكرة فى الطفولة يكون الطفل فيها شديد الانشغال بالتوفيق بين العالم الباطنى عالم التصورات لديه وبين العالم الخارجى. وقد أجاد سبيرمان تدبيج وصف لهذه العملية من وجهة النظر السيكولوچية العـامة هذه حيث قال :

«يظهر أن تفسير المسألة كلها ... هو أن النمو التعرفى (Cognitive) بأجمعه — سواء أتم عن طريق استنباط العلاقات أو استخلاص المتعلقات — انما يتألف من تصفية مطردة ؛ فالمحتوى العقلى ينبثق من حالة من مطلق عدم القدرة على التمييز ويتصاعد فى قدرة على التمييز لا تتوقف عن الصعود — وما يكاد أى بند من بنود المحتوى العقلى يصل الى القدر الكافى من الوضوح ويصبح تمييزه ممكنا ، حتى يسلم عند ذاك وعند ذاك فقط بأنه قد أضفى عليه التجـريد ، وأعنى باضفاء التجريد امكان الطفل أن يقصده هو منفصلا عن سياق ما يحيط به من ملابسات . ومتى حدث هذا ، أمكن التفكير فيه على حدة واطلاق اسم عليه . وربما أمكن تشبيه هذه التصفية بنضج احدى الفواكه ؛ وأمكن تشبيه التجريد بما يعقب النضج فى النهاية من سقوط الثمرة من العود »[1] .

---

(١) انظر ((Abilities of Man)) (لندن ١٩٢٧ ص ٢١٦) — وربما صح أيضا أن نذكر هنا أنى لا أجد فيما يرتئيه الدكتور سبيرمان من مبادىء للمعرفة أو التعرف (Cognition) شيئا يختلف فى جوهره مع وجهة النظر التى أحاول عرضها فى هذا الكتاب . ويبدو لى أن ما يسميه « بالتربية بالمترابطات » يعد وصفا مدرسانيا وان كان فى جوهره صادقا توصف به عملية التخيل ، وانى لأوافقه على أن « الخطأ فى افتراض كون التخيل قوة منفصلة لا يكمن فى التقدير البالغ العلو ، بل فى التقدير البالغ الانخفاض ، للابتكار (والخلق) التعرفى » . وعندى أن الرأى الشعبى القائل بوجود التخيل بوصفه ملكة خلاقة ، لا يؤكد الشىء الكثير بل على العكس يؤكد أقل القليل ؛ وذلك أن كل عملية عقلية بحتـة لا دخل للحـواس بها (Noetic) ، تملك فوق وظيفتها وهى اكتشاف الصدق ، وظيفة اخرى هى خلق المحتوى العقلى =

وهذا العمل يمر بنا من خلال عملية التطور العقلى بحذافيرها ، من الادراك الى الفكر المجـرد [4] ولكن حتى لو أننـا اعتبرنا نتائج باينش وأحكامه فروضا لا حقائق ، فالواقع أنه يبدو عليها فعلا أنها تلقى الضوء على عملية التصفيـة المطردة . وقد لوحظ أن سپيرمان لم يقترح علينـا أية آلية تصـبح بواستطها « حالة عـدم القـدرة المطلقة على التمييز » ممكنة التمييز بشكل متزايد ــ أما باينش فانه يرى وجـود تلك الآليـة . فان وظيفة الصورة الارتسامية تعنى بالضبط تكوين تلك السمة المحسة (أو الحقيقية الماثلة) فى الشيء الذى تسمح بعزله وتسميته وتجريده ؛ وعلى أساس التشييد التدريجى للعلاقات الثابتة بين الأشياء المحسة ، يعتمد الفكر التجريدى .

= أيضا . فان لم توجد قوة خاصة قادرة على التخيل بالمعنى الخلاق ، فما ذلك الا لأن جميع مبادئنا الوصفية فى جميع ما تتجلى فيه من ظواهر لا تؤلف من حيث هذا المعنى سوى قوة تخيلية عامة» . انظر The Nature of Intelligence ص ٣٣٨ ــ ٣٣٩) وسنعاود مناقشة المعنى الكلى لفكرة الأستاذ سپيرمان عن الذكاء فى فصـل تال ، على أن فى مستطاعنا بشكل عام ، بقدر ما تتخذه المترابطات المستنتجة لنفسها من قيم وصفية باعتبارها نمطا أو تركيبا ، أن ندعى انها تخضع لقوانين جمالية ؛ حتى اذا بلغ الأمر حد اعطاء القارىء فكرة كلية عن الوحدة النهائية لعملية التعرف ، اضطر الأسـتاذ سپيرمان الى التطلع ببصره نحو ايسخيلوس وبيتهوفن . وقـد اعـترف اعترافا أكبر بالعنصر الجمالى فى عمليات التعرف العليا ــ وذلك فى كتابه (Creative Mind. ١٩٣٠) .

الفصل الرابع

المزاج والتعبير

لابد من البت فى مشكلة أحسن طرق التدريس أو التدريب وخير أنواع المواد التى تختار ، ولا يكون ذلك فقط على أساس الطبيعة العامة للعقل بوصفه كذلك ، بل بواسطة دراسة وثيقة ومباشرة لحاجات وتحديدات الفرد المعين الذى سنعلمه — سيريل برت .

١ — دراسة الطرز السيكولوجية :

لقد اتضح الآن بالفعل من كل من تفسيرنا للفن وبحثنا لوظائف التصورات (Imagery) ، أن عملية التربية تصبح فجة واستبدادية اذ هى أسست على فكرة كلية بسيطة عن « الانسان » أو « الطبيعة البشرية » . فالطبيعة البشرية تختلف اختلافا لا حصر له ، كما أنه ينبغى لنا أن نوجه عنايتنا ابتداء الى عدم كسر الفروع التى لا تنثنى فى الاتجاه الذى نريده . ومعنى ذلك أن التربية ينبغى أن تكون مؤسسة على فهم الفوارق المزاجية ، والقضية التى ينبغى عرضها الآن على الأنظار هى أن طرائق الطفل فى التعبير التشكيلى هى خير مفتاح نعرف به الاستعداد الخاص لدى الطفل .

والذى حدث فى السنوات الأخيرة هو أن ما يعد فى الواقع علما جديدا قد نما حول دراسة « الطرز البشرية » . وهو يعتمد جزئيا على المناهج الفسيولوجية (ويعتمد بوجه أخص على الأساس الكيماوى الذى هو عملية الأيض أو الهدم والبناء الحيوى (Metabolism) الذى أسسه علماء الغدد الصماء) كما يعتمد من ناحية أخرى على مناهج التحليل النفسى ، والطريقتان

وان بدأتا من نقطتين متباعدتين أشد التباعد ، انما تصلان الى نتائج يتجلى فيها قدر جسيم من الاتفــاق •

ومن المعلوم أن الميل الى تقسيم الكائنات البشرية الى طرز متميزة ، قــديم بطبيعة الحال قدم الفلسفة بذاتها • وهو أمر واضح فعلا عند أبقراط الطبيب اليونانى القــديم الذى علم أن الجسم البشرى يتكون من العناصر الأربعــة ــ التراب والماء والنار والهواء ــ وأن هناك علاقات وتقابلات معينة تقوم بين هذه العناصر وبين مواد الجسم مثل الدم والبلغم والصفراء • وفى القرن الثــانى من الحقبة المسيحية ، أظهر كلوديوس جالينوس نظرية حول الأمزجة دامت عصورا بأكملها وأصبحت أساسا لجميــع أفكار الدوائر الشعبية والخاصــة حــول ذلك الموضــوع • ومن العجيب أن تصــنيف جالينوس كان أيضا رباعيــا ، كما أن المصطلحات التى استخدمت لوصف الأمزجــة أو « الأخلاط » ــ وهى الدموى والبلغمى والغضبى والسوداوى ــ لم تبرح حتى انتقلت الى دارج لغة كل حضارة ظهرت بعد ذلك •

ولن نحاول هنا استعراض الادب الضخم الذى كتب حول هذا الموضوع ؛ فقد قتله كتاب[1] آخرون بحثا وتمحيصا ، كما أن الدكتورة چوان ايفــانز[2] أجرت دراسة خاصة على الطرز السيكولوجية من حيث علاقتها بالفنون المرئية البصرية ــ بيد أنى أعتقد أن من المفيد لهدفنا الخاص ها هنا أن نحــاول بسط خلاصة توليفيــة (Synthetic) موجــزة لمختلف مــدارس علم الطــرز (Typology) ، وذلك لأنه بقــدر ما تركز فئاتنا المزاجية ارتكازا وطيــدا على الحقائق العلمية نستطيع أن نقدم على جعــل تلك الفئــات المزاجية أساسا لمناهجنا التربوية • وانى لآمل على الأقــل أن أظهــر أننــا انما نعالج عــوامل فسيولوجية وسيكولوجية ليست فقط قابلة للتغير والتصنيف ، بل هى أيضــا

---

(١) أنظــر جرهــــارد بفاهلر (System der Typen Lehre) ليبزج ١٩٢٩ • كما أن و . ا . ڤلمسى فى (Constitution-Types in Delinquency) (لندن ١٩٣٢) ، يقدم استعراضا شاملا للدراسات الحديثة فى علم الطرز (وبخاصة ما ورد منها فى الفصل الثامن) .

(٢) أنظر Taste & Temperament (لندن ١٩٣٩) .

※ ويسمى ايضا بالتناقض الوجدانى .

ما تكاد تحدد حتى يمكن ايجاد التوفيق والانسجام السريع بينها على يد عملية التربيـــة •

٢ ـ الاتجاهات الموضوعية والذاتية :

جرت خطة تقسيم الكائنات البشرية الى طرز على الابتداء بمقابلة بسيطة ، موجودة بالفعل فى عمليـــة الادراك • فقد رأينا فى الفصل الســـابق أن الادراك ينطوى على تكافؤ ضدين (أو تناقض وجدانى) (Ambivalence) أعنى أن فى الامكان اما توجيهه الى شىء خارجى عن الكائن العضوى القائم بالادراك أو الى شىء (صورة أو احساس) باطنى • وينبغى لنا بعد ذلك أن نتجاهل الحجج التى يدلى بها أصحاب مذهب الوجــود الأنوى الذاتى والقائمـــة على افتراض مزعوم هو استحالة التمييز بين المدرك (Percept) وبين الشىء ، فان هذه الحجج ربما عدلت المصطلحات التى نستخدمها فى عرضنا للأمر ، بيـــد أنها لن تؤثر فى نتائجنا العملية التى نستخلصها • وربما ميزنا عند ذاك هذه الاتجاهات المتضادة للادراك وأسميناها « بالموضوعية » أى (المقذوفة نحو الخارج) والذاتية أى (المقذوفة نحو الداخل) ، وعلى هذا الفرق فى الاتجاه يقوم التمييز الجوهرى بين طرز الشخصية البشرية الذى ساد منذ عصر أفلاطون •

وقبل مضينا فى تعقب احكام وتفصـــيل هذا التمييز على يد علمـــاء النفس المعاصرين ، ينبغى لنا أن نؤكد أن هاتين « الحالتين المتناقضتين للنفس البشرية » ، كما أسماهما بليك (Blake) ، طبيعيتان كلتاهما بالنسبة لأى شخص بمفرده • ومن الجائز أن الطفل يبدأ بأن يكون ذاتيـــا صرفا ، وأنه انما يكتسب نظـــرة موضوعية الى العالم بغاية البطء والمشقة ، وربما حدث أن بعض الأفراد ينجحون فى القضاء التام على ادراكاتهم ووجـــداناتهم الذاتية • على أن الكائن البشرى المتكامل تكاملا اجتماعيـــا ينتقل بين الحالات العقليـــة (أو لحظات الانتبـــاه) الموضوعية والذاتية ، وبقدر ما يسيطر هذا الاتجاه أو ذاك على أى فرد بعينه ، يمكن وصف ذلك الفرد بأنه من الطراز الموضوعى أو الذاتى •

وسنتجاهل مصطلحات جدلية منوعة ، اقترحت من حين الى آخر ، وتعتبر فى الواقع تأكيدا على ناحية خاصة من نواحى التصنيف « الموضـــوعى الذاتى » • ومن أمثلة هذا التقـــابل : السكونى والمتحـــرك (عند ميـــومان) ، والتوليفى

والتحليلي والنظري والعملي ، والأبوللوني والديونيسي (عند نيتشه) والغيري التركز (Allocentric) والذاتي التركز (Autocentric) (عند بارو) ، والقوى العقل والواهن العقل (عند وليم چيمس) •فأما من حيث الادراك الجمالي ، فان أول ما ينبغي لنا بحثه كتمهيد لتصنيفنا للطرز الخاصة به ، يكون أولا هو الأساس الفسيولوجي ثم الأساس السيكولوجي الذي تقوم عليه الطرز المزاجية •

٣ ـ الأساس الفسيولوجي :

أما الأساس الفسيولوجي فقد وطده على أكمل وجه كل من ا• كريتشمار[٣] ، و • هـ • شيلدون[٤] • ومع أن هذا العمل في حقل الترابط السيكولوجي قد ظهر أنه ينطوي على صعوبات وتعقيدات متزايدة ، فان تصنيف كريتشمار يلقى قبولا عاما من الجميع • ولئن نبذ كريتشمار تصنيف الأمزجة القديم بوصفه شيئا لا ترجى منه فائدة ، فان تصنيفه ينتهي في النهاية الى طرز رئيسيه أربعة ، وربما خامرنا بعض الأسف لأن كريتشمار لم يتبع باڤلوف ، مثلا ، ولم يبذل بعض المحاولات لاضفاء الدقة على المصطلحات القديمة • فالمزاج « النوابي الاكتئابي Depressive Cycloid » عند كريتشمار انما هو بالتأكيد صديقنا القديم «الخليط المزاج» الملانخولي أو السوداوي ، كما أن ما يسميه كريتشمار باسم الطراز « الخدري » الفصامي هو المزاج البلغمي بنصه • على أنه ينبغي لنا أن نسلم بأن المزاجين الدموي والغضبي لا ينطبقان بمثل هذه السهولة على خطة التقسيم التي ارتآها كريتشمار

---

(٣) أنظر الطبعة الألمانية الأصلية من Physique & Character : An Investigation of the Nature of Constitution & of the theory of temperament (١٩٢١) الترجمة الانجليزية لندن ١٩٢٥ ، الطبعة الثانية ١٩٣٦ . أنظر أيضا لنفس المؤلف The Psychology of Men of Genius) لندن ١٩٢٨ وأنظر : A Text Boot of Medical Psychology. (أوكسفورد ١٩٣٤) •

(٤) أنظر
The Varieties of Human Physique--an In Trodtction to Constitutional Psychology.
(نيويورك ولندن الطبعة الرابعة ١٩٤٠) ، وأنظر
The Varieties of Temperamenta Psychology of Constitutionl Differen ces.
(نيويورك ولندن الطبعة الرابعة ١٩٤٠)

وقد اعتمد كريتشمار وضع مصطلحاته على التعريف السيكوپاثولوجى لطرز الجنون الذى يقسمها الى جنون نوابى Manic-depressive (متقلب Cycloid أو دورى) وفصام (أى خبل بلوغى (Dementia praecox) ، ولاشك أن ما دبجه كرايبلين عن هذه الحالات من « تصوير تتجلى فيه الأستاذية » وهو الوصف الذى أطلق على بحثه ، يعتبر اليوم من المسائل العادية المسلمة فى علم الطب ، وكان المجد الذى أحرزه كريتشمار منحصرا فى اظهاره أن الطرز البدنية المحددة تحديدا بالغ الوضوح فى هذه الحالات المتطرفة من الجنون ، لها أساس عام تماما فى الطرز السيكولوجية السوية Normal ، ومعنى ذلك أن الطرز المخبولة ان هى الا مبالغات فى نزعات موجودة فى أناس يعتبرون من سليمى العقل تماما .

على أن غيره من علماء النفس (مثل تريجانت بارو مثلا فى كتابه The Social Basis of Consciousness) قد أظهروا أن السوائية (Normality) تقوم على أساس فرضى بحت،ومع ذلك فانافتراض السوائية شيء نافع دون أدنى ريب، هذا الى أن كريشتمار اقتبس مصطلح المتناغم (.Syntonic) ، الذى أدخله بلولر لأول مرة للدلالة على الشخص الفرضى البحت الذى تتوزان حالاته المزاجية توازنا منسجما وتخلو من التذبذبات وردود الأفعال الطرازية فى الطرز الجنونية من الناس .

وقد أصبح من المعلومات الشائعة فى هذه الأيام أن فيزياء الفرد يحدده الى درجة غير معلومة ولكنها كبيرة بالتأكيد افرازات(٥) الغدد الداخلية ، ويستبان من أبحاث كريتشمار أن هذه الافرازات تحدد أيضا مزاج الفرد فى أثناء عملية تحديدها فيزياءه ،ولننقل الى القارىء كلماته بنصها : «ليس من الخطوات الكبيرة، بالنسبة لذلك الرأى ، القول بأن أهم الطرز الرئيسية السوية للمزاج ، وهما طراز المزاج النوابى أعنى الانبساطى (.Cyclothymes) وطراز المزاج المنفصم أعنى الانطوائى (Schizothymes) يحددهما ــ بالنظر الى ما يلازمهما من مصاحبات فيزيائية ــ نشاط مواز تقوم به الافرازات ، وهو أمر لا يعنى به

---

(٥) عن استعراض ثقة ولكنه غير تكنيكى بالغ لهذه المادة أنظر :
Endocrinology : The Glands & Their Functions تأليف ر . ج . هوسكنز Ph. D., M. D. (لنــدن ١٩٢٤) .

بطبيعة الحال الافرازات الداخلية بمعناها الضيق ، بل كيمياء الدم بأكملها ، بقدر ما تتعدل تلك الكيمياء وتتلطف بدرجة هامة جدا ، بواسطة الغدد المعوية الكبيرة مثلا كما تتعدل فى النهاية بواسطة كل نسيج من أنسجة الجسم ، وبناء على هذا ، فاننا بدلا من استخدام متوازية لها جانب واحد : هى متوازية العقل والمخ : سنعمد نهائيا الى استخدام المتوازيتين الآخريين : وهما البدن والنفس — (أو النفسية Psyche — وهى طريقة للنظر الى الأشياء يزداد يوما بعد يوم عدد من يتبناها فى الأبحاث العيادية » (٦) .

وليس فى مستطاعنا تعقب تصوير الطرز حتى نصل الى جميع التفاصيل التى يعرضها كريتشمار ، على أنه ينبغى لنا منذ البداية أن نلحظ (وهو امر سيكون له أهميته فيما بعد) أن الطرفين الأقصيين المتناقضين فى كل مجموعة رئيسية يبلغ

---

(٦) أنظر : Physique & Character. ص ٢٦٢ . ان العمليات البدنية يترتب عليها ثلاث طرز واضحة الحدود للبنية : هى الطراز المكتنز (القصير المستدير) والطراز الرياضى والطراز الواهن (الضعيف الدقيق) . وهناك بطبيعة الحال طرز مختلفة او متوسطة ، فضلا عن مجموعة نادرة من الطرز « الخاطئة التشكيل Dysplastic » وهى طرز ذات طبيعة استثنائية محضة (مثل اشباه الخصيان) . وتدل الشواهد الاكلينيكية على أن اضطرابات الجنون الدورى أو النوابية المتقلبة تحدث فى الطرز المكتنزة ، على حين تقتصر الاضطرابات الفصامية على الطرازين الآخرين (كالطراز الواهن وغيره) ، وعلى هذا الأساس البدنى النفسى يمكن تقسيم المزاج الى مجموعتين بنيويتين كبيرتين ، هما المزاج النوابى (الانبساطى) والمزاج المنفصم (الانطوائى) . ثم يحدث حسبما يرى كريتشمار ، « انه يوجد داخل المجموعتين الرئيسيتين تقسيم آخر مزدوج ، حسبما يكون الطراز النوابى فى العادة أقرب الى الناحية المرحة أو الحزينة ، وحسبما يجنح المزاج المنفصم نحو الناحية الحساسة أو الناحية الباردة . وهناك عدد لا نهاية له من الألوان أو الظلال المزاجية الفردية ينبثق عن النسب القائمة بين الاستعدادات الحساسية النفسية (Psychaesthetic) والاستعدادات المرضية (Diathetic) ؛ أى من الطريقة التى بها يحدث فى الطراز الواحد من المزاج ، أن الأضداد المتناقضة تحل محل بعضها بعضا ، وتتراكب احداها مع الأخرى أو تنوب بعضها عن بعض على التبادل . وفضلا عن السؤال عن التوزيع التناسبى لأى مزاج ؛ ينبغى لنا فى الحين نفسه السؤال عن مدى اختلاطه ؛ أعنى عن شدة النغمة التى حصل عليها الطراز الخاص من المزاج المسيطر عن عناصر موروثة تابعة لطرز أخرى » . المصدر نفسه ص ٢٦٥ .

من شدة تباعدهما وتطرفهما ألا يبقى بين أيدينا فى الواقع سوى أربعة أمزجة منفصلة ، وأعنى بذلك :

(١) المزاج المتقلب المفرط التهيج • (Hypomanic cycloid)

(٢) المزاج المتقلب المكتئب • (Depressive cycloid)

(٣) المزاج المنفصم المفرط الحساسية اللمسية (Hyperaesthetic Schizoid)

(٤) المزاج المنفصم الخدرى • (Anaesthetic Schizoid)

واليكم بأوجز عبارة ممكنة ، خلاصة للوصف الذى كتبه كريتشمار لهذه الأمزجة الأربعة ، وقد اقتبسناها من أجزاء مختلفة من كتابه :

(١) المزاج المتقلب المفرط التهيج : متقلب ، نشيط ، حاد الطبع ، سريع الاستثارة ، « يحتدم غضبا » ، عديم اللباقة ، ليس عصبيا ، دموى ، قدرة على الضحك ، حسن العشرة والامتزاج بالناس ، عرضة للمؤثرات الجديدة ، استمتاع ساذج بمطايب الحياة • يعوزه النسق المنتظم ، غير بناء •

(٢) المزاج المتقلب المكتئب : مريح ، ودود ، عميق المشاعر ، غير متشامخ ، حاسة خلقية لا تهتم باستخراج قواعد الأخلاق ، تقى ولكنه غير متعصب ، حذر ، مثابر ، يعتمد عليه •

وذوو المزاج المتقلب لهم على الجملة حياة انفعالية جيدة التوجيه بنوع خاص تتقلب بين المرح والحزن وهى تمر عليهم فى موجات عميقة ملساء كاملة التكون غير عرضه للكف طيب المعشر يتصف بالمودة والواقعية • مدار حياتهم هو الأشياء نفسها ، تسليم النفس للعالم الخارجى ، ولديهم قدرة على العيش ، والوجدان والشعور بالألم ازاء ما يحيط بهم من ملابسات •

(٣) المزاج المنفصم المفرط الحساسية اللمسية : خواف ، خجول ، ممتاز الوجدانات ، حساس ، عصبى ، قابل للاهاجة ، مغرم بالطبيعة والكتب ، احساس بالقلق المصحوب بالعجز فى المواقف الجديدة وغير المألوفة •

(٤) المزاج المنفصم الخدرى : لين العريكة ، متشبث ، أمين ، غير مهتم ، غبى صامت جامد الحس نحو العالم الخارجى ، متكدر ، ملىء بالنزوات ، متعصب •

المنفصمون بوجه عام : يكونون فى ظاهرهم اما وحشيين كاسرين و ما متبرمين واما متهكمين أو كشاشين بخوف ـ ومن الداخل : ليسوا الا حطاما متكسرة ، وأكواما من القمامة السوداء ، متشائبين ، فراغ انفعالي ـ يعيش مع نفسه ، غير اجتماعى ولا عشرى ، هادىء ، متحفظ ، جاد (غير ذى مرح ولا فكاهة) ، شاذ الأطوار ، متدين لا محبة طبيعية حارة ، بل نشوة أو برود هادىء ،اخلاص نحو المثل العليا التجريدية ، منحنى الحالة الوجدانية لديه مقتضب ومتكسر بدلا من أن يكون متموجا .

تلك هى الأمزجة حسبما يراها كريتشمار . على أن من المهم أن تتحقق أنه لا يفترض اطلاقا أنها أمور ثابتة فى أى فرد بعينه ؛ بل على العكس ، اذ يوجد فى مجموعتى المتقلبين والمنفصمين الرئيسيتين عدد ضخم من الأنواع ذات الحساسية النفسية (Psychaesthetic) ودرجة ضخمة من ذوى النزعة النفسية الحركية (Psychomotility) . ومع ذلك ، فان البنية والمزاج شيئان كامنان منذ البداية . فمنذ أبكر أيام الطفولة تتجلى الشخصية واضحة ، فهناك الشخصية المنفصمة والشخصية المتقلبة وكل منهما يمكن تمييزه بسهولة ، فاذا حان وقت البلوغ تمخضت هذه الشخصية عن مرض عقلى اما أن يكون جنونا نوابيا أو انفصاميا . وستتوقف سيرة حياة الفرد على الطريقة التى يقابل بها ذلك المرض العقلى ، وسيتجلى على الفور المدى الذى اليه ستستطيع التربية مساعدته وارشاده فى مهمته (٧) .

---

(٧) انتقد پاڤلوڤ تصنيف كريتشمار ووصفه « بالخطأ » أو « عدم الكفاية » من وجهة النظر الفسيولوجية ، ولكنه عندما يصل الى التمييز بين الطرز المختلفة (التى يعترف تماما بوجودها) ، يرتد على عقبيه الى التصنيف التقليدى بل حتى يتبنى المصطلحات القديمة غير العلمية ـ الغضوب والبلغمى والدموى والسوداوى الملانخولى) . ويفرق پاڤلوڤ بين هذه الطرز القاعدية الأربعة حسب درجة التوازن بين العمليتين الأساسيتين العصبيتين عمليتى الاهاجة والكف ، وحسب علاقة تلك الطرائق بقوة أو ضعف الأنسجة العصبية أو توازنها أو قابليتها التغير أو قصورها الذاتى . (ا . ب . پاڤلوڤ فى Lectures on Conditioned Reflexes (لندن ١٩٤١) مج ٢ ص ١٧٧ ـ ١٧٨ أنظر أيضا ى . ب . فرولوڤ فى : Pavlov & his School) (لندن ١٩٣٧) ص ٢٠١ ـ ٢١٠ ؛ وفى النهاية يقدم الينا پاڤلوڤ نفس العدد من الطرز والطرز الثانوية الذى يقدمه الينا يونج وكريتشمار =

وفيما خلا البنية والمزاج وهما قوام متوازية الجسم والنفس ، يميز كريتشمار « الخلق » أو « الشخصية » الذي يعرفه بأنه المجموع الكلي لجميع امكانيات رد الفعل الوجداني والارادي في أي فرد معلوم ، كما تبرز في مجرى تطوره ، أعني ما يرثه بالاضافة الى العوامل الخارجية التالية : كالمؤثرات البدنية والتربية النفسيه والوسط والخبرة (٨) . وهو تحت هذا العنوان لا يضع فقط ، تلك المؤثرات التربوية التي هي موضع اهتمامنا المباشر ، بل يضيف اليها تلك التعديلات (من تعجيل أو تأخير) التي تلم بالايقاعة الزمنية Tempo النفسية ، والتي لا ترجع الى المؤثرات الكيماوية بل تعود الى الكبت والى تكوين العقد . وغني عن البيان ، أن العقد هي الموضوع الذي يبحثه التحليل النفسي ، ومما له دلالتـه أن التحليل النفسي أيضا له نظريته في الطرز ، وهي نظرية يتجلى في معالمها الاجمالية مشابهة عجيبة بالتصنيف النفسي البدني الذي وضعه كريتشمار .

وقد انتقد أهل الرأي كريتشمار لقلة ما قدم من معطيات تثبت بالدليل المادي طرزه ، كما لقي من شلدون انتقادات أشد خطورة لأنه لم يتمكن من فهم فكرة المكـونات المتغيرة ، وما عقب ذلك من جهـد بذله في وصف تغيرات التركيب العضـوي (المورفولوجيا) للانسان دون الاستعانة بمـا للتركيب من مختلف التغايرات . على أن تصنيف شلدون للطرز يتغلب على هذه المعايب ، ويقدم الينا وصفا مقننالستين سمة ـ قسمها الى عناقيد ثلاثة مترابطة في كل منها عشرون

= وهو لا يشير الى يونج، ولكن يبدو أن نقده لكريتشمار لا يرقى الى أكثر من تأكيد على آلية الجهاز العصبي كنقيض للوظف الكيماوي الذي يقوم به الجهاز الغددي . على أن الطريقتين ترتبطان بطبيعة الحال ارتباطا عليـا ــ كمـا أن النقطة المختلف عليها انما هي في الحقيقة نقطة البداية عند المشاهد . والمعضـلة هي نفسها التي تعرضها نظرية چيمس لانج حيث قال (هل نحزن لأننا نبكي أو نبكي لأننا نحزن ؟) . غير ان في مستطاعنا من وجهة نظرنا الحاضرة تجاهل هذه المسائل المتعلقة بالاسبقية في العوامل المؤدية الى تشكيل الطرز ، وان جاز التسليم بأن نظرية پاڤلوف الأكثر دينامكية او نشاطية تجتذب اليها رجل التربية بقوة . فنحن نستطيع اعادة اشراط الأفعال المنعكسة ــ (أو تكييفها) ــ فذلك جزء من النشـاط العـادي في عمليـة التعليم ــ ولكن أيض Metabolism الغدد يعد شأنا من شئون علماء الباثولوجيا .

(٨) المصدر السابق ص ٢٥٨ . أنظر تعريف ڤلمسي المقتبس أعلاه ص ٤٠ . انظر أيضا التذييل ب .

سمة ــ وهى تكون مجتمعة مقياسا يقاس به ما يبدو كأنما هو مكونات أولية ثلاث للمزاج •

وقد أطلق الأسماء التالية على المجموعات الثلاث من السمات :
« التكوين الحشوى : وهو أول المكونات ويتصف على ما يتجلى فى مظهره المتطرف باسترخاء عام وحب الراحة والميل الى الائتناس بالناس والمرح الطروب والشره الى الطعام والى الناس والى المحبة • والمتطرفون من هذا الطراز الحشوى قوم « يرتضعون بشدة ثدى أمنا الأرض » ويحبون القرب الفيزيائى مع الغير ويسيطر على دوافعهم كل من الأمعاء ووظيفة الأيض البنائى (Anabolism) . وكأنما تتركز الشخصية حول الأمعاء ـ فالقناة الهضمية فيه ملك متوج ، كما أن رفاهيتها هى التى تحدد الهدف الأول من الحياة • « التكوين البدنى : وهو ثانى المكونات، هو على وجه التقريب سيطرة النشاط العضلى والابراز القوى للناحية الجسمية • ويبدو الجسد أنه المسيطر على تنظيم الدوافع • وأصحاب هذا الطراز يمتازون بالقوة والقدرة على الدفع . والناحية التنفيذية لاقتصادهم الداخلى مرسخة ترسيخا قويا فى جهازهم العضلى البدنى • والعمل (Action) والقوة يحددان الغرض الأول من الحياة •

« التكوين المخى : وهو المكون الثالث ، يعد على الاجمال سيطرة عنصر الكبح والكف والرغبة فى الاخفاء•وذوو المزاج المخى ينقبضون عن عشرة الناس انقباضهم عن ضوء ساطع قوى • وهم « يكبتون » كل تعبير بدنى وحشوى ، كما أنهم ذوو احساس مفرط الانتباه ، كما يبذلون قصاراهم فى تجنب لفت الأنظار اليهم ، وكأنما المسيطر على سلوكهم وظائف الكف والانتباه المنوطة بالمخ ، كما أن القوة الدافعة فيهم تبدو وكأنما تضعهم موضع التناقض مع الصنفين المتطرفين الآخرين » (٩) •

(٩) أنظر (The Varieties of Temperament) ص ١٠ ــ ١١ . هذا وتصنيف شلدون يعتبر أكثر تنظيما من تصنيف كريتشمار ، كما أنه يوضح أن العلاقات بين الخصائص العقلية والفيزيائية أعمق مكانا كما أنها أشد تعقيدا مما افترضه كريتشمار مقدما ، فانه حين اتخذ الأضرب المختلفة للفيزياءات البشرية دليلا يهتدى به ، توصل الى تصنيف أدق كثيرا للعلاقات الكمية القائمة بين الفروق البنيوية والمزاجية فى الكائنات البشرية .

٤ ــ الطــرز الارتســــامية :

على أنا قبل الانطلاق الى تصنيف علماء التحليل النفسى ، ينبغى لنا أن نلقى نظرة خاطفة على تصنيف فيزيائى آخر له علاقات مباشرة مع تصنيف كريتشمار ، كمــا أنه وردنا بالفعل من جامعــة ماربرج • وذلك التصنيف هو نظرية يابنش فى الطرز ، وهى التى تطورت من الأبحاث الارتسامية (Eidetic) التى عالجناها فى الفصــل السابق • فقد وجد يابنش أن الفروق فى ادراك الصــور (Image Perception) تتقابل والفروق فى طرز العقل ، وأن هذه بدورها أسست على الفروق الفسيولوجية • وهنــاك طراز يتميز بحساسية شديدة فى الأعصــاب الحســية البصرية ، وأقرب نقط ارتباط لها بالأعضاء المركزية • ويصحب هذا زيادة فى حاسية أعصاب الحركة ازاء التنبيه الكهربى والميكانيكى • والمظهر الخارجى أن تكون العين صغيرة بشكل ملحوظ وأن تكون غائرة عديمة الحياة نسبيا عديمة البريق ليس لتعبيرها روح ينم عن « عمق العاطفة » • والعيون التى من هذا النوع بوصفها الصور المميزة للطراز تشير الى عدم ارتباط بين الوظائف وبين الأجهزة العضوية داخل المجال العقلى ، على حين أن التعبيرات الحركية تذكرنا بآلة ذاتية الحركة أو ماكينة • وفى الحالات البالغة البروز ربما كان هناك أيضا تعبير خاص للوجه ينم عن ألم أو ضيق ، ربما كان مرده أيضا فرط الحساسية ، وهو الذى يعرف شكله المتطرف عند الأطباء ــ باسم « الوجه المتقبض أو المتقلص » • ومن الواضح فيما يرى يابنش أننا نعالج طرازا سويا ممتلئا بالشبوبية يتمثــل شكله الباثولوجى فى الحالة المسماة طبيــا باسم « حالة التقلص التيتانى » (Tetanoid Condition) ، واستكمالا منه للتحليل القائم على مذهب الماديين ، يؤكــد أن الطراز السوى شأن الباثولوجى أعنى المرضى ، يتأثر بتناول الكلسيوم ، وأنه بهذه الوسيلة يمكن زيادة الصور الارتسامية لدى الفرد أو انقاصها (١٠) •

وهذا الطراز يسميه يابنش « بالطراز ت T-Type » • أما الطراز الآخر فانه بالمثل مرتبط بأعراض طبيه • اذ تميل العينان أن تكونا كبيرتين براقتين وكأن عليهما « غلالة من أحلام » ، كما أنهما تتدرجان بشكل غير محسوس الى تلك الأعين الجاحظة التى هى من أشد وأوضح أعراض مرض باسداو أى الجحوظ

---

(١٠) أنظر ص (٥٧ ــ ٥٨) Eidetic Imagery

الدرقى ، وهو المشهور فى انجلترا باسم مرض جريفز • « فهـــذه الأعين ذات الوميض انما هى التعبير الجزئى لما عليه الجهاز العصبى النمائى (Vegetative) من فرط حساسية بالغ ، كما أنها بوجه خاص الدليـــل على استجابتها المشـــددة للمنبهات العقلية » • ويذكر ياينش فيما يذكر من خصائص أخرى لهذا الطراز : البناء الرشيق والجلد اللين المخملى أو الحريرى مـــع مقاومة خفيضة للتيارات الكهربائية • وكثيرا ما تكون الغدة الدرقية متضخمة قليلا وليس للكلسيوم أى أثر على هذا الطراز الذى يسميه ياينش باسم الطراز ب • (B-type)

ويؤكد ياينش أنه وهو يشـــير الى الطرازين ، انما تدور بخلده الخصائص الفسيولوجية السوية الخاصة بمرحلة فتية معينة من مراحل التطور ليست بأية حال باثولوجية • وهو يسلم بأن الطرز النقية شىء نادر الوجود ــ ولا سيمـــا فى حالة الطراز ت ـــ وذلك أن الغالبية العظمى من الناس تشترك فى خصائص منتزعة من كل من الطرازين جميعا • بيد أن المعرفة بالطرز النقية ، تمكننا من فصـــل الخصائص المنتسبة الى الطرازين فى كل حالة من حالات طراز مختلط •

وربما بدا هذا التقسيم السيكوفسيولوجى : (أى النفسى الوظيفى) للطرز مجرد عملية يقصد بها اقامة شبيه يوازى تقسيمات كريتشمروشلدون ، على أن ياينش يربط تصنيفه بالنشاط التخيلى للأفراد ، ولذا جعلناه هنا موضع اهتمامنا الشديد • وهو يكتشف أن الصور الارتسامية للطراز (ت T) النقى تماثل الصـــور البعدية (After-images.) ، بينما الصور الارتسامية لدى الطراز (ب) النقى تماثل الصور التذكرية ، وان كانت مع ذلك ظواهر بصرية ، كمـــا أنها مرئية بالمعنى الحرفى للكلمة • والحق ان ياينش ينازع حتى تلقـــاء ما قدمه ألپورت من انتقادات[11] ، أنه كما أن الطرز الفســـيولوجية تنتقل بالتدريج من طراز (ت) المتطرف الى طراز (ب) المتطرف مع وجود طرز مختلطة فيما بينهما ، فكذلك يحدث أن التصورات التى يتميز بها الأفراد المدرجون بهذا الشكل تنتقل رويدا رويدا من تسيطر للصور البعدية الى سيطرة للصور التذكرية ، مع وجود الصور الارتسامية باعتبارها مكونا متوسطا ومتغيرا •

---

(١١) انظر Brit. J. Psych مج ١٥ (١٩٢٤ ــ ١٩٢٥) أنظر أعلاه ص ٩٩

ثم يعمد باينش بعد ذلك الى ربط تصنيفه بدرجة التكامل التى يؤسسها الفرد بين تصوراته العقلية والعالم الخارجي ــ فلم يقع بصرى فى أى مكان عنده على موضع بلغ فيه حد القول بأن الطفل يملك فى الأصل وحدة كاملة من الاحساس البصرى ، بحيث تتطور عملياته العقلية عن حالة لا يوجد فيها التمييز بين صورة (هى على الدوام ارتسامية) وبين مدرك Percept • على أن من الواضح أن ذلك هو الفرض الذى يميل الى العمل على أساسه • فأصاغر الأطفال فضلا عن الشعوب البدائية ينتسبون الى طراز تطورى قديم يسميه باينش « بالصحيح ، الكامل » • أما من هم ارشد منهم من الناس فقد طوروا أو تبنوا نقلا عن غيرهم درجة عالية من التمييز بين الادراك والتصور (Conception) ، وهم الطرز التى يسميها باينش باسم الطرز « غير الكاملة أو غير الصحيحة »(١٢) • Disintegrate

وسينزع كل من احتفظ بالاستعداد الارتسامى الى ما بعد الطفولة أن يكون « كاملا صحيحا » ــ لا « غير كامل أو غير صحيح » ، ويشمل هذا الصنف جميع ذوى العقول الخلاقة من الطرز ، سواء أكانوا من الفنانين أم من رجال العلم • والزكانة (أو الحدس) Intuition التى هى من أبرز خصائص الطراز الكامل، تستطيع

---

(١٢) وهذه العلاقة بين التصنيف (ب • B.) ، (ت • T.) من ناحية وبين التصنيفين الكامل الصحيح وغير الكامل من ناحية أخرى لم يوضحها باينش توضيحا تاما . اذ تعتبر الطرز الكاملة وغير الكاملة طرزا جوهرية ، بينما الأصناف الرئيسية التى يمكن تقسيم الكائنات البشرية اليها ليست الا حالات خاصة من تلك الطرز الجوهرية ــ « ان الفروق بين الشباب والكبر أو بين الذكر والأنثى أو بين الطرز الشمالية والجنوبية كما يصفها علماء الأحياء المتخصصون فى الأجناس ، انما هى جميعا حالات خاصة للطرازين الجوهريين الكامل وغير الكامل » . وكأنى بالتصنيف الى (ب • B) ، (ت T.) لا يشير الا الى مرحلة التطور الفتية أثناء الشباب ؛ على حين يتطور الطرازان الكامل وغير الكامل (فيما عقب ذلك من مراحل الحياة على أساس الخبرة) . والتصنيف الى (ب • B.) ، (ت T.) تصنيف بدنى ؛ فى حين ان التصنيف الى الكامل وغير الكامل سيكولوجى أكثر ، وان أدعى باينش فى أحد الأماكن (ص ١٠٦) أن الفرق بين التركيبين « لا يقل عن الفرق بين طرازى العملية العضوى وغير العضوى ، وهو من أشد ما يوجد فى الحقيقة بأجمعها من التمييزات عمقا وجذرية » .

أن تعمل على خير وجه فى الرياضيات وفى العلوم المضبوطة ؛ ولعمرى انه ينبغى لها أن تعمل فى هذه الحقول ان أريد احراز عمل مثمر . غير أنه توجد بين الطراز « الكامل الصحيح » وبين الفن علاقة داخلية ، بحيث أن الفرق بين الأفراد الفنيين وغير الفنيين يقع أيضا تحت تجميع الطرز ذلك التجمع الجوهرى — والأوسع مجالا — الى طرز كاملة (صحيحة) وغير كاملة . وان يابنش ليقول : « والفن أيضا محاولة للتحول عن التفكك الـذى تبثه الحضارة فى طرائق الوجـود العضـوية » (١٣) .

وستسنح لنا الفرصة للرجوع الى هذا التعريف للفن الذى وضعتـه بين علامتى التنصيص ، على أنه ينبغى لنا أن نلحظ أن هناك احتمالا فى أن الفن قد يكون نشاطا تقوم به طرز متفككة : وربما كان ذلك نتيجة لمحاولتهم الفرار من تحديدات طرازهم السيكوفسيولوجى (النفسى الوظائفى) .

وينبغى ألا يغيب عن بالنا أيضا أن يابنش يميز بين شـكل ثانوى من الطراز الكامل (الصحيح) يسميه باسم طراز الحساسية المتزاملة (Synaesthetic) أو الطراز (س . S) « وهو طراز له طريقة خبرة منفصمة (Autistic) قوية قوة خاصة ويعطى صورة للعالم لا تكون صحيحة الا عند ذلك الفرد نفسه » . والى هذا الطراز يمكن ربط الفكرة الشعبية العامة ، عن الفنان الرومانتيكى ، وبخاصة تلك الطرز المتطرفة من الفنان الرومانتيكى ، وهـم الذين ينفصلون انفصالا تاما عن الحقيقة ، ويمكن التعرف عليهم ومطابقتهم مع من يسـميهم كريتشمار باسم المنفصم المفرط الحساسية (١٤) .

---

(١٣) المصدر نفسه ص ١٠٨ — ١٠٩ .

(١٤) ولكن ما الذى نستطيع قوله فى هذه الحالة حول الاستنتاج الذى خلص اليـه اريكافون سيبولد ، الذى اقتبسه يابنش (المصدر السـابق ص ١١٥) من حيث قوله انه فى حقل الأدب تقع ظواهر « الحساسية المتزاملة » اكثر ما تقع فى الأدب الفرنسى وتقع أقل ما تقع فى الأدب الانجليزى ، والى درجة معتدلة فى الأدب الألمانى . فاذا طابقنا بين الطراز (س . .S) وبين الفنان الرومانتيكى ، لجاز لنـا أن نتوقع بالضبط النتيجة المضادة . =

ويلخص يانيش الأهميــة العامة لأبحاثه على المنوال الآتى : « أن مســألة الفئات المسلم بها مقدما ، وهى المسألة التى تمتــد فى طول تاريخ مشاكل نظرية

= ويلاحظ يانيش فوق هذا أن الطراز (س . s) ينزع الى ادخــال الرموز الهندسية بدلا من الحقيقة . وهذا يشــير الى وجــود علاقة بينه وبين طرز الفن التجريدية الهندسية . كما أظهر فورنجر فى كتابه (Abstra Ktion und Einfuehlung ميونيـــخ ١٩٠٧ . وانظــر أيضــا كتابه الآخـــر (Form-probleme der Gothik) ميــونخ ١٩١٢ ، والمقــدمة التى كتبتهــا لترجمــة الانجليزية (Form in Gothic) لندن ١٩٢٧ ، وهى من الخصائص التى تتميز بها شــعوب الشمال ، أو الشعوب التى تعيش فى ظروف طبيعية من نوع قاس خشن ، ومما قد يشوقنا أن نذكر أن يانيش يحاول ايجاد علاقة تربط بين الطرازين الكامل وغــير الكامل والطــرازين الشمالى والجنوبى (المصدر نفسه ص ١٠٩ ــ ١١٠) . ومما يؤسف له أن يانيش يطابق بين التكامل وبين التكيف وفق الشمس ، وهو أمر قد يبدو مناقضا للحقائق التاريخية . ولكن يمكن القول على وجه العموم بأن محاولة يانيش أن يدخل قهرا الفروق المميزة للأجناس البشرية ، وهى فكرة اشتهر بها علماء الألمان المحدثون ، تتناقض والناحيــة الوراثية التكوينية بأكملها من النظرية الارتسامية . وذلك لأن ما يقدم الى القارىء على أنه قانون عام لتكيف الفرد لحقيقة الطبيعة لا يمكن ربطه بفئات تعسفية مثل فئات الأجناس البشرية . فأما القول بأن سيكولوجيا كل فرد انما يحددها تكوينه الفسيولوجى ــ أى كيمياء دمه ، ووجود أو عدم وجود الكلسيوم واليود فى الأرض التى يعيش عليها ، أو حتى نسبة ضوء الشمس الذى يتلقــاه فى عينيه ، ــ فهو شىء . ولكن ربط هذه العوامل جميعا ــ مع التجاوز التام عن العقد النفسية التى تبعثها علاقة الفرد بالمجتمع الذى يعيش فيه ــ انما هو على الدوام مسألة فردية ، ولا يمكن وضعه تحت أقسام أو فئات مصطنعة . « كالجنس أو الأمة أو حتى المناخ » . وليس معنى ذلك أننا ننكر وجود متوســط عــام للخصــائص العنصرية أو القومية ، ولكن الحالة المتطرفة للمتوسط هى الوضع العام . والأقرب احتمالا أن الفروق القومية تكون ثمرة لظروف مذهبية مفروضــة فرضــا ، كمــا يميز ذلك يانيش عنــدما يذكر (ص ١٣١ ــ ١٣٢) أن نظــام التعــليم فى فرنســا « الذى صمم على أساس الفكر الديكارتى ، يهتم قبل كل شىء بانتــاج الأفــكار الواضحة السهلة الانطباع ، مع تركيز تأكيد أقل على نزعة موضوعية تحاول تتبع المعطيات الموضــوعية للحقيقة . وبهذا يتم استقراء شــكل من أشــكال الخــبرة يشجع المكون الذاتى فى علاقة « التماسك بين الذات والشىء ، أى بين المفحــوص والموضوع ، بينما ليس للحقيقة الموســوعية سوى قدرة أصغر على التحــديد فى تشكيل النظرة الى العالم » . وغنى عن البيان أن مثل هذا التحيز لا يرجع الى ما فى نهار فرنسا من نسبة من ضوء الشمس ، وذلك لأن فرنسا لا تكاد تختلف من هذه الناحية عن القطر القائم على الجانب الآخر من نهر الراين .

عن العلاقة بين طرز يانيش وطرز كريتشمار ، أنظر كتــاب يانيش المذكــور ص ١١٥

المعرفة بأجمعه ، توضع على أساس جديد ؛ وهى فئات تيسر وجود تطور للمنهج التجريبى يمتاز باستقامة منطقية أقوم ، كما أنها تساعد على تزكية التسامح المتبادل فى النظم الخاصة بنظرية المعرفة مثلما تساعد على ذلك فى الحياة الاجتماعية للانسان بأكملها • • •

« وتدل أبحاثنا على أن عالمنا عالم الفكر والمعرفة ـ شأن العالم المدرك ـ انما يحدده تحديدا قاطعا تركيب شعورنا • ولا شك أن نوع التركيب يختلف بين طراز أساسى وآخر • ثم ان نظم المعرفة بالعلوم المختلفة تؤسس أيضا الى حد كبير على الطراز المختلف لتركيب العقل الذى يعمل فيها • وتتقابل الفئات المختلفة مع كل منها • « فكل تركيب للشعور يفرد نواحى مختلفة من نواحى الحقيقة » ، باعادة انتاج فئات معينة من الحقائق عن طريق فئات الشعور المرتبطة بها • وفئات الحقائق هذه ، التى لا توجد بها فئات الشعور المقابلة لها تظل بعيدة المنال ، كما أنها تفهم من خلال تراكيب مختلفة • ويرجع السبب الأكبر فى تحيز الناس لجانب واحد : النزعة الذاتية (Subjectivity) والخطأ فى المسائل الجوهرية للمعرفة ، الى أن كل تركيب للشعور يدعى لنفسه سلامة لا حد لها ؛ ولكن الذى يحصل فى الحقيقة ، هو أن كل واحد منها يصطنع تجريدات للحقيقة تتصف بالسلبية وبالغ الاتساع • وبناء على هذا ، فلن نستطيع اختراق الحقيقة والاقتراب من المثل الأعلى « للخبرة البحتة » الا باتخاذنا على التعاقب وجهات النظر الخاصة بمختلف التراكيب العقلية • وبذا يكون أساس « نظرية المعرفة من ناحية علم الطرز متضمنا لمبدأ التسامح »[١٥] •

وسيرى القارىء قرب نهاية هذا الفصل أهمية هذه النتيجة بالنسبة لأبحاثنا • على أن علينا فى الحين نفسه أن ننتقل الى التصنيف السيكولوجى الأذيع صيتا الذى وضعه يونج • ولكن علينا أولا أن نلحظ أن ياينش يسلم بالتقسيم الفرعى لطرازية الكامل وغير الكامل تبعا لاتجاه « الشعور » فى الفرد ، وهل هو موجه نحو الخارج أو الداخل • وبذا يصبح الطرازان أربعة طرز ، فأما اتصاف الطرز الأربعة بالتمايز التام فأمر يوضحه وصف ياينش للطرز الكاملة الجوانية الاتجاه

---

(١٥) المصدر السابق ص ١١٧ ـ ١١٩ •

والبرانية الاتجاه (ص ١١٧) ؛ والحق ان الطراز الكامل الجوانى الاتجاه يسمى « بالنقيض المضاد على خط مستقيم للطراز الكامل البرانى الاتجاه » • وسيرى القراء أننا قد عدنا ـ بطرق ملتوية ، وبعد استخدام نوع آخر من الشواهد ـ الى التصنيف الرباعى القديم •

٥ ـ طرزيونج السيكولوچية :

لقد سلك يونج الطريق التاريخى • فهو يستعرض أهم التصنيفات التى اصطنعها من سبقوه فى ذلك الميدان ، والحق أن تصنيفه ليس الا ترتيبا جديدا لجميع الشواهد ، التى ضبطها وتحكم فيها بفضل خبرته الواسعة فى طب الأمراض العقلية •

وكتابه الموسوم (Psychological Types or Psychology of Individuation) انما هو استعراض غنى لكثير من نواحى الثقافة ، ابتداء من المنازعات اللاهوتية التى جرت بين ظهرانى الكنيسة القديمة ومشكلة التجسد والاستحالة الى نظرية شيللر حول الشعر الساذج والعاطفى والرمزية فى الفلسفة الصينية • وفيه يوضح يونج أن العلاقات التاريخية بين المذهب الاسمى والمذهب الواقعى وبين المثالية والواقعية وبين الساذج الغر والعاطفى وبين الأبولونى والديونيسى وبين المنهج العقلانى والمنهج التجريبى ، ـ انما ترتبط جميعا بالاتجاهين الخاصين بالآلية النفسية (Psychic Mechanism) اللذين يسميهما يونج بالانبساط والانطواء ، والى مزج هاتين الآليتين باحدى الوظائف السيكولوجية الأساسية : التفكير والوجدان والاحساس والحدس[١٦] • وقد كتب يونج يقول : انه على الرغم من شدة تنوع جميع هذه الصيغ الاصطلاحية « فان الأساس المشترك أو الفكرة الجوهرية تضىء فى كل أرجائها على الدوام ، وبالتحديد ، يحدث فى الحالة الأولى حركة نحو الخارج قوامها الاهتمام تتجه نحو الشىء ، وفى

---

(١٦) وقد يلذنا أن نلاحظ حسبما يروى يونج أن أول عالم نفسى قدم « تخطيطا ملائما بدرجة نسبية يرسم الخلق فى الطرز الانفعالية » كان طبيبا انجليزيا اسمه فرنوه جوردان فى كتابه Character as seen in Body & Parentage (الطبعة الثالثة لندن ١٨٩٦) . انظر كتاب يونج المذكور الفصل الرابع •

الحالة الثانية حركة اهتمام تتجه مبتعدة عن الشيء أي نحو الشخص (أو المفحوص) وجميع عملياته السيكولوجية » ...

وليس من السهل بيان خصائص هذه العلاقة المتباينة للشيء بطريقة واضحة ممكنة الفهم ؛ وذلك أن هناك في الواقع خطرا كبيرا من الوصول الى صيغ اصطلاحية متناقضة لن تؤدي الا الى خلق المزيد من الارتباك لا الوضوح . ومن الشائع كثيرا أن يصف المرء وجهة النظر الانطوائية بأنها هي التي تعمد تحت جميع الظروف الى وضع الذات والعمليات السيكولوجية الذاتية فوق الشيء والعملية الموضوعية ، أو هي على كل حال تصمد في مكانها ضد الشيء — غير أن وجهة النظر الانبساطية تعمد من الناحية الأخرى الى وضع الذات دون الشيء ، وبذلك يتلقى الشيء القيمة المسيطرة العليا . فالذات ليس لها على الدوام سوى أهمية ثانوية ؛ والطريقة الذاتية تبدو في بعض الأحيان كمجرد أداة مساعدة للأحداث الموضوعية وتكون أداة مزعجة أو زائدة عن الحاجة ...

وليس هذان الاتجاهان المتعارضان الا مجرد آليات متعارضة . فهما انطلاق انبساطي (Diastolic) وامساك بالشيء ، وتركز انقباضي (Systolic) واطلاق للطاقة من الشيء الذي أمسكه الممسك . وكل كائن بشري يمتلك الآليتين باعتبارهما تعبيرا عن الايقاع الطبيعي لحياته — ذلك الايقاع الذي استطاع جوته قصدا وليس بمحض الصدفة دون أدنى ريب — أن يربطه بالمفاهيم الفسيولوجية المتعلقة بنشاط القلب . ولا شك أن التبادل الايقاعي لهذين الشكلين من النشاط النفسي ربما تقابل والمجرى السوي للحياة . غير أن الظروف الخارجية المعقدة التي نعيش بينها ، فضلا عن الظروف المحيطة باستعدادنا النفسي الفردي والتي لعلها أشد تعقيدا هي الأخرى ، — كثيرا ما تؤثر احدى الآليتين بالعون وتقيد حركة الأخرى أو تقف في سبيلها ؛ وهو وضع يتهيأ به بطبيعة الحال سيطرة احدى الآليتين . فان أصبحت هذه الحال مزمنة بأية طريقة من الطرق ، تنتج عن ذلك طراز ، هو بالذات اتجاه اعتيادي ، يسيطر فيه ذلك الاتجاه المفرد على الدوام ؛ وليس معنى ذلك بطبيعة الحال أن الاتجاه الآخر يمكن أن يقمع قمعا تاما ، وذلك نظرا لأنه هو أيضا يعتبر عاملا كاملا في النشاط النفسي ...

ولو واصلنا بشكل أضبط أبحاثنا فى تلك السـيكولوجيات الفردية التى تقع تحت احدى هاتين المجموعتين ، لتجلت لنا على الفور فروق كبيرة بين الأفراد الذين ربما انتموا مع ذلك الى المجموعة نفسـها • وقد علمتنى خبرتى أن فى الامكان بصفة عامة التمييز بين الأفراد ، ليس فقط بواسطة الفارق العام القائم على الانبساط والانطواء ، بل تبعا للوظيفة الفردية السيكولوجية الأسـاسية للفرد • وذلك أنه بقدر ما تزكى الظروف الخارجية والاستعدادات الداخلية على التعاقب سيطرة للانبساط أو الانطواء ، فانهما أيضا تخصان بمساعدتهما سيطرة وظيفة أساسية محددة فى الأفراد •

وهناك وظائف تعتبر أساسية ، أعنى أنها وظائف تتمايز من حيث الأصالة والجوهر عن غيرها من الوظائف ، وهى «التفكير والوجدان والاحساس والحدس» فلو سادت احدى هذه الوظائف بحكم العادة ، لظهر تنيجة لذلك طراز مقابل • وبناء على ذلك أميز طرز التفكير والوجدان والاحساس والحدس • وفضلا عن ذلك ، فان كل طراز من هذه الطرز يمكن أن ينبسط أو ينطوى ، حسب علاقته بالشىء بالطريقة الموصوفة أعلاه » (١٧)•

ويخصص يونج مائة صفحة لوصف تفصيلى لهذه الطرز الثمانيـة ، ولكن لا حاجة بنا الى تلخيص خصائصها هنا : وحسبنا أن نعلم مؤقتا أن فى الامكان رسم ثمانية طرز واضحة التمايز • وسنعود من فورنا الى بحث أهميتها بالنسبة لبحثنا الحاضر • غـير أنه ينبغى لنا أن نلحظ على سبيل الانتقال الى تخطيط للطرز جمالى بحت ، أن يونج يعالج فعلا فى كتابه (الفصل السابع) تصنيفا جماليا واحدا ، هو ذلك التصنيف الذى وضعه فورنجر ، والذى أشرنا اليه اشـارة موجزة فى أعلاه • ويرتبط تفريق فورنجر بين التجريد والتقمص الوجدانى (أى الدخول بالوجدان فى أى شىء) بالاتجاهين الانبساطى والانطوائى ، وينبغى لنا أن نشـير الى ذلك التفريق بايجاز ، لأنه يزودنا بحلقة الوصـل بين الطـرز السيكولوجيـة التى فرق بينها يانيش ويونج ، وبين وظائف التصـورات التى عولجت فى الفصل السابق •

---

(١٧) المرجع السابق ص ١١ ــ ١٤ •

٦ ـ التجريد والتقمص الوجدانى :

لقد عالجت موضوع هذا التمييز فى أبحاثى السابقة حول الفن ، [١٨] غير أنه يبدو أن المصلحة تقضى باعادة سرده هنا بغاية الايجاز فى أطواء هذا الحديث ، وذلك لأن فورنجر صاغ فى الأصل نظريته قبل أن بدأت مدرسة ماربرج نشر أبحاثها فى التصورات الارتسامية بزمن طويل • فما اقترحه فورنجر فعلا فى كتابه (Abstraktion und Einfuehlung) (وقد كتب فى ١٩٠٦) وكتابه (Form probleme der Gothik) (١٩١٢) ، هو أن شكلين متمايرين من أشكال الفن ينشآن طبقا لاتجاه الانسان ، وهل هو يطلب النجاة والفرار من تصوراته الارتسامية أم يبغى اتناجها • فاذا كان الانسان يحس باستمتاع حسى مباشر فى العالم المحيط به ، سارع الى تقمص (أى المطابقة بين نفسه وبين مافى ذلك العالم من أشياء) ، كما أنه فى ثنايا حدوث الادراك الحسى نفسه، يكتشف فى الشىء صفات انفعالية تتقابل ووجداناته النفسية الخاصة • فالصيغة التى وضعها فورنجر تكون اذن على هذا النحو :

Aesthetischer Genuss ist objektivierter Selbstgenuss)

ومعنى هذا أنه اذا كان الوجدان الذى نكتشفه فى الشىء وجدانا نستمتع به وتتقبله بوصفه جزءا من الحقيقة الموضوعية لبيئتنا ، فاننا سنحس عندئذ بوجود انسجام بين أنفسنا وبين الشىء ونسميه بالجميل • واذن يكون التقمص الوجدانى متطابقا باعتباره آلية ميكانيكية مع ما يسميه يونج بالانبساط ؛ على أنه انبساط موجه نحو شىء معين ، كما أنه مشروط بوجود استعداد لتقبل ذلك الشىء •

على أن مثل هذا التوافق « الطبيعى » والعالم الخارجى يعد من الخصائص التى يتصف بها مأثور تقاليد الفن الاغريقى الرومانى ، الذى أصبح بعد عصر النهضة التقاليد العامة المتبناة للفن الغربى ، وكما أوضحنا من قبل ، فان ذلك المأثور من التقاليد قد نشأ فى ذلك الجو الجيوفيزيائى المشمس اللطيف الموجود فى حوض البحر المتوسط • ويحتمل أيضا وبدرجة معادلة أن المأثور التقليدى

---

(١٨) انظر بوجه خاص كتاب Art Now. (الطبعة الثانية لندن ١٩٣٣) الفصل الرابع •

المضاد ، والمؤسس على اتجاه جمالى مناقض لهذا على خط مستقيم ، قد نشأ فى ذلك الجو المتطرف الشديد الذى يريم على النطاق شبه القطبى الذى كان يمتد من شرق سيبريا الى أيرلنده ، وهى المنطقة التى جاءت منها أولى تباشير الفن التجريدى كما أوضح ذلك سترزيجوفسكى • ومن المقطوع به أن هاتين النزعتين وهما النزعة الدافعة نحو التقمص الوجدانى (Ein Fuhlung, Empathy.) والنزعة نحو التجريد قد ربطهما ڤورنجر بتطور عمليتى الادراك والتصور (Conception) • فهو يرسم الانسان البدائى الذى تنشأ فيه النزعة الى التجريد على اعتبار أنه : « مخلوق يجابه العالم الخارجى بصورة يتجلى فيها من العجز وعدم التماسك ما يتجلى من حيوان أبكم أى مخلوق يقتصر فقط على تلقى الصور الادراكية المتقلبة غير الجديرة بالاعتماد الصادرة من عالم الظواهر ، والذى لا يستطيع الا عن طريق المراحل البطيئة التى تقطعها الخبرة التقدمية والمتماسكة ، أن يعيد صوغ تلك الادراكات ويشكل منها صورا تصورية ؛ مستخدما تلك الصور دليلا له أثناء استكشافه طريقة خطوة خطوة فيما يزخر به عالم الظواهر من تشويش - (١٩) وفوضى » •

من هنا يتبين أنه يوجد عند بداية التطور ازدواج مطلق بين الانسان وما يحيط به من ملابسات ، لا تخففه أية خبرة موائمة لطبيعته • وهذا الازدواج أى هذه العلاقة القائمة على الخوف من العالم الخارجى « لا يمكن أن يتمخض الا عن الدافع الى القيم المطلقة ـــ بوصفه أشد حاجات البشر العقلية والروحية قوة ـــ ذلك الدافع الذى يخلص الانسان من الارتباك المشوش الذى يتولد عن الانطباعات العقلية والبصرية » • ولا جدال أن ماينطوى عليه الانسان البدائى من نزعة دينية تحمله على العمل بأى ثمن كيفما فدح ، على استرضاء ربه المطلق المتعالى ، انما تنشأ عن هذه الحاجة • وهكذا يفعل طرازه من الفن الذى يبغى أن يتخذ من الأشكال الهندسية رمزا للمطلق • « ومعنى الخلق الفنى عند الانسان البدائى ، تجنب الحياة وما بها من تعسف ، معناه التأسيس الحدسى لعالم ثابت متزن تمت فيه الغلبة على مافى العالم الظاهرى من تعسف وتقلب • • فلم تنشأ ارادته الفنية عن الاستمتاع بالادراك الحسى المباشر بالشىء ؛ وبدلا من ذلك أقدم

(١٩) أنظر (Form in Gothic.) ص ١٥ •

على الخلق والابتكار وكان مرد ذلك بالضبط الرغبة فى اخضاع ما يحـدثه له الادراك من تعذيب ، أى الرغبة فى الحصول على صور تصورية (Conceptual) بدلا من صور ادراكية عرضية »(٢٠) .

---

(٢٠) المصدر السابق ص ٢٩ . وبطبيعة الحال ليس الاتجاه المزدوج نحـو العالم مقصورا على الانسان البدائى . فانه وجد فى بلاد الشرق وعنـد الشرقيين طريقة أعلى للتعبير . ويميز ڤورنجر مرحلة أخرى للتطـور لها دينها وفنها المميز حيث يشير الى أن فن الشرق شأن فن الانسان البدائى فن تجريدى بشكل واضح مميز . كمـا أنه مرتبط بالخط الجامد المحروم من التعبير ، ومرتبط مع ذلك الخط بمصاحبه الدائم : الا وهو السطح المستوى . على أن ذلك الفن الشرقى ، من حيث ما لأشكاله من غنى وما لحلوله من مواءمة واتفاق يتفوق تفـوقا بعيـدا على الفن البدائى . لقد أصبح الخلق الأولى شكلا فنيا معقدا : فأصبحت البدائية ثقافة ، كما أن الصفة الأكثر علوا والأشد نضجا صفة الاحسـاس بالعالم تكشـف عن نفسها بطريقة لاشك فيها ، على الرغم مما يبدو فى الظاهر من تماثل وسـيلة التعبـير » . واذا تأملنا الانسان الشرقى ، وهو العينة الثالثة الكبرى الطرازية فى تطور البشرية، وجدنا أنفسنا راغمين ازاء معيار للقيم أوتى جدة تامة فى التطور البشرى ، يضطرنا الى تصحيح حكمنا المتسرع كأوربيين . فعندئذ نضطر ان نعـترف بأن ثقافتنـا الأوربية انما هى ثقافة تقتصر على العقل والحواس فقط ، وانه يوجـد الى جـوار هذه ثقافة العقل والحواس ، المرتبطة بخرافة التقدم ، (توجد) ثقافة أخرى تغذيها أنواع من المعرفة أعمق من ثقافة الفكر ، تغذيها فوق كل شىء أثمن أنواع الثقافات وهى المستمدة من الغريزة ؛ ونحن مضطرون ان نعترف بأن طرز المعرفة الفكرية تعد فى حكم العدم وانها خواء اجـوف كما أنهـا مجرد زيف سطحى . لقد بنيت الثقافة الشرقية للمرة الثانيةعلى الغريزة وبذا تصبح دورة التطور كاملة . »وعندى أن ما لدى الشرقى من ازدواج يسمو على المعرفة . ولم يعد ذلك الازدواج يسبب له ارتباكا ولا تعذيبا ، اذ أصبح يحس أنه قدر رفيع مقدر عليه ، فهو من ثم يتواضع فى صمت ودون أدنى رغبة منه أمام سر الوجود الأعظم الذى لا سبيل الى اختراقه . لقد تطهر خوفه فاذا هو عبادة ، وأصبح استسلامه دينـا » . (المصـدر نفسـه ص ٣٥ ــ ٣٧) . وعلى الرغم من تمييز ڤورنجر لهذا الطراز الثالث ، فان الأفضل ، من وجهة نظرنا الحاضرة ، اعتبار الرجل الشرقى تطورا آخر من نفس طراز الانسان البدائى ، وهو رأى يؤيده الفحص الموضوعى للأعمال الفنية التى تمـيز بها كل من الطرازين . وليس هناك فارق جوهرى يتجه نحو ما يجنح يونج الى تسميته باسم الآليات النفسية ، كما أن أى تمييز يجرى تبعا للوظائف السيكولوجية الأساسية ، لابد أن يتضمن طرزا أخرى غير الفن الشرقى ، وان جاز ان يمثل الفن الشرقى عندئذ الطراز الانطوائى الحدسى أحسن تمثيل .

والفن الكلاسيكى يمثل طراز النزعة المضادة ، كما أن الازدواج المطلق للانسان والعالم الخارجى لا وجود له عند الانسان الكلاسيكى ، كما أنه لا وجود أيضا ـ نتيجة لذلك ـ لما للدين والفن من التعالى المطلق. «فان الانسان الكلاسيكى لم يعد يقاسى مما فى العالم الظاهرى من نسبية وعدم تثبت جالبين للعذاب ولا يكابد أى شيء من صنوف آلام الادراك الحسى التى يكابدها الانسان البدائى . فانه ذو عقلية أوتيت نشاطا قادرا ، على التنظيم والتوفيق ، وهو نشاط تمكن من التحكم بدرجة كافية فى تعسف عالم الظواهر تمكنا أطلق يديه فى استمتاعه بالحياة . فقد تحررت الطاقات الخلاقة فى روحه بعد أن تخلص من الضرورة المباشرة المتمثلة فى المحافظة العقلية على الذات ، وأصبحت تلك الطاقات حرة متفرغة لنشاط واقعى أحفل بالمرح ، أى متحررة للفن بالمعنى المفهوم لدينا من الكلمة ، المعنى الذى يقف فيه الفن والعلم جنبا الى جنب فى تعارض مطلق . » ويرى الانسان الكلاسيكى « أن النشاط الفنى يعنى تثبيت العمليات المثالية فى شكل مرئى ، وهى العمليات التى ينظم بها حساسيته الخاصة ويوفق بينها وبين العالم الحى المحيط به ؛ فهو لم يعد يتجنب الصفة العرضية للظواهر ، بل يكتفى بمجرد تطهيرها حتى تصبح مرتبة ترتيبا سلسا من الناحية العضوية : أى أنه بعبارة أخرى يطهرها بواسطة ما استقر فى دخيلته من لحن منسجم مع لحن احساسه بالحياة التى أصبح متنبها اليها تنبها حافلا بالحبور»(٢١). وهذا الانتقال بالوجدان ، أى هذا المعنى المجسم لاستمتاع المرء ، هو الذى يسميه ڤورنجر باسم التقمص الوجدانى (Einfuhlung)

وسيتجلى للقارىء أن ما يسميه ڤورنجر باسم الانسان الكلاسيكى هو نفسه ما يسمى بالطراز الكامل عند يانيش : وذلك أن الصفة المميزة لدى كل منهما هى أن المفهوم (Concept) والمدرك يتمم بعضهما بعضا . والله فى الدين ليس متعاليا ، وانما هو ارتفاع بالانسان الى مراقى المثل العليا ؛ كما أن العمل الفنى ـ فى مجال الفن ـ ليس تجريدا مستمدا من الحياة ، وانما

(٢١) المرجع السابق ص ٢٩ ـ ٣٠ .

هو محاكاة مباشرة لمظهرها الحسي الادراكي • أو كما عبر يايىنش : « أن الادراك والوجدان يتكاملان فى التقمص الوجدانى تكاملا لا انفصام له • » (٢٢)

٧ ـ الطرز البصرية واللمسية :

ربما جاز لأحدنا أن يسأل عما كان يحدث لو أن الوجدان كان مرتبطا بالتصور (Conception) لا بالادراك ، وهو سؤال سنجيب عنه من فورنا • على أن السؤال قد حصل على الاجابة عنه الى حد ما عند البحث فى فن الأطفال المكفوفين أو ضعاف البصر • وسنولى الكتاب القيم الذى وضعه فكتور لوفنفلد مزيدا من البحث والعناية فى فصل تال ، على أننا سنجتزىء هنا بالاشارة الى أنه يستبان من أبحاثه ظهور طرازين فنيين مجال تطبيقهما عام تماما ، كما أنه مستقل عن الحقائق الفسيولوجية للبصر • ويسمى هذان الطرازان « بالبصرى واللمسى (Haptic) » • ويرتبط الطراز البصرى بالطراز الكامل أو طراز التقمص الوجدانى • « فهو يبدأ من بيئته » ويبتنى من خبراته البصرية صورة تركيبية (توليفية) لادراكاته العارضة • أما الطرز اللمسى فان أشد ما يشغله اسقاط عالمه الداخلى فى الصورة ، كما أنه فى حالة المكفوفين ، يكون مدار الوضع كله عالما داخليا مكونا من احساسات لمسية وحشوية • ومن ثم فان الطراز اللمسى يحاول أن يخلق توليفا يؤلف بين ادراكاته اللمسية للحقيقة الخارجية وبين خبراته هو الذاتية • وكيفما يبلغ هذا الاكتشاف من الامتاع ، بوصفه وسيلة للتفريق والتمييز بين طريقتين لتمثيل الحقيقة ، فانه يكتسب أهمية

---

(٢٢) عندما يدعى يايىنش أن الطريقة الكاملة للخبرة هى أبجدية الفن ، وأن الفن يرتكز عليها ، (المرجع نفسه ص ١١٣) فهو عندئذ يوحد ما بين الفن وبين الفن الكلاسيكى . وانه ليسلم فيما نعتقد أن هناك شكلا من أشكال الفن سليما وصالحا لتمثيل ما يسميه بالطراز غير الكامل ، وهو بالضبط الشكل الفنى الذى يسميه ڤورنجر بالتجريدى ، كما يسلم بأن هناك أيضا شكلا للفن يقابل طراز الحساسية المتزاملة (وهو فن اثوى التركز تمثله طرز معينة من التصوير السيريالى « فوق الواقعى) . وبقدر ما يعتبر المثل الأعلى لدينا هو الطراز الكامل للانسان ، فكذلك ينبغى أن يكون مثلنا الأعلى هو الطراز الكلاسيكى من الفن ـ ولكن على ان يكون كلاسيكيا بالمعنى الذى حدده ڤورنجر ، وغير كلاسيكى بالمعنى الدارج لدى أكاديميات الفنون ، التى تعتبر الفن لديها بالقطع تجريدا عن الحياة .

أعظم كثيرا لأن لوفنفلد استطاع أن يوضح أن طرازى التمثيل ليس من الضرورى أن يتقابلا ودرجة حدة البصر • « وقد أظهرت الحالات المتطرفة التى تبين لى أنها ليست نادرة بأية حال ، أنه بناء على طرائق النشاط التى يبديها الأفراد — لا بد من ضم أناس ذوى بصر كامل الى صف المكفوفين غير المبصرين، وأنه على النقيض من ذلك ، هناك كثير من المكفوفين لا بد من اعتبارهم من أصحاب الطرز البصرية » • (٢٣) وكأنى بالأمر كله يترامى الى هذا : أنه فيما عدا جميع المسائل المتعلقة بالعمى أو حدة البصر ، فان طبيعة النشاط الخلاق للفرد لا تبرح تحددها هذه الاتجاهات المضادة نحو الحقيقة الخارجية التى حددها ڤورنجر أوضح تحديد •

٨ ـ طرز التذوق الجمالى :

لقد أخذنا نقترب رويدا رويدا من الهدف من هذا الفصل — وهو التمييز بين طرز الفن حسب الطرز السيكولوجية للكائنات البشرية ، ولكن قبل استخلاص النتائج ، ينبغى لنا أن نشير الى تصنيف آخر هام ، وهو تصنيف أقيم على أسس جمالية بحتة • وهو التصنيف الذى وضعه ادواردبولاو على أساس التجارب التى قصد بها اظهار الفروق الموجودة فى ادراك الالوان المفردة ، بقدر ما تحدث هذه الفروق الادراكية من تعديل فى الفروق ذات التأثير الجمالى — وهو اسهام جوهرى فى الموضوع لم يعترف أحد بأهميته الاعتراف الكافى ، وبخاصة فى الخارج (٢٤) •

---

(٢٣) أنظر لوڤنفلد فى The Nature of Creative Activity (لندن ١٩٣٩) ص ٩٠ •

(٢٤) انظر مقالا بعنوان « المشكلة الادراكية » فى التقدير الجمالى للألوان المفردة بمجلة Brit. J. Psych) مج ٢ (١٩٠٦ — ١٩٠٨) ص ٤٠٦ — ٤٦٣ • وقام بمعالجة مماثلة للمشكلة نفسها من ناحية الموسيقى كل من ش • س • مايرز ، ش • و • ڤالنتين : فى مقال بعنوان « دراسة فى الفوارق الفردية فى الاتجاه من الأنغام » بمجلة (Brit. J. Psych) مج ٧ (١٩١٤) ص ٦٨ — ١٠٠ • وانظر أيضا مايرز فى مقاله « الفروق الفردية فى الاستماع الى الموسيقى » بمجلة (Brit. J. Psych) مج ١٨ (١٩٢٢) ص ٥٢ — ٧١ ؛ وفيما يتعلق بالكتب أنظر يون داونى فى (Creative Imagination) الفصل التاسع •

ويدل عنوان المقالة على طبيعة التجارب ، ولكن بولاو اختار حقلا يتجلى فيه العقم ظاهرا ، وذلك أولا ــ لأن القيمة « التعرفية » (Cognitive) للـون منخفضة جدا ، وثانيا لأن اللون « يمتلك قدرة ايجابية ذات قيمة عاليـة بشكل خاص لا يطاوله فيها الا الرائحة من حيث كثرة التنوع والدقة » • فاللون يقدم للادراك دلالات أقل كثيرا مما ينبغى ، وتتيجة لذلك « يصبح فى الامكان الادلاء بأى تفسير أو أى معنى داخل مجال أوسع حدود للخيال » •

وقد كشفت المحاولة التى تهدف الى تنقية هذه الاستجابات عن وجـود ما يسميه بولاو باسم « الطـرز الادراكية » ــ بين الأفـراد الذين وقعت عليهم الاختبارات • وسيظهر أن هذه الفروق فى الطرز هى السبب الجوهرى فيمـا يعرض لتذوق اللون من فروق كانت مثارا للجدل الشديد • فهى فى الواقع انما تمثل النقطة النهائية التى يستطيع التحليل الجمالى التغلغل اليها فى هذا الاتجاه وذلك لأن التشبث بطراز خاص يبـدو أنه متعلق بالبنيـة النفسية من وجهتهـا العامة ، أى أنه التعبير عن شخصية الشخص (أى المفحوص) ، تلك الشخصية التى لا تحملنا على الاحساس بها من حيث تذوق اللون فحسب ، بل تحـدد أيضا اتجاهه من الأشياء الجمالية فى جملتها ، بل حتى ربما حددت اتجـاهه من الأشياء عامة ، وخبرته بأوسع معنى • وليس من الضرورى وصـف تجـارب بولاو بالتفصـيل ، على أنه تمكن نتيجة لتلك التجـارب من الوصـول الى مجموعات أربعة « لنواحى اللون » تتقابل وعمليات ادراكية مختلفة • ثم تعود هذه العمليات الادراكية فتحدد بدورها تنوعات التذوق الجمالى للون • وقد أطلق بولاو على هذه الطرز الأربعة الأسماء التالية :

١ ــ الطراز الموضوعى •

٢ ــ الطراز الفسيولوجى (٢٥) •

---

(٢٥) قد ظهر أن هذا المصطلح « أضيق من أن يتسع للاختبارات الموسيقية ، وقد أقر بولا و فيما بعد كلا من ماير وفالنتين على اقترحهما عليه بأنه ينبغى أن يسمى باسم جديد هو « الطراز الذاتى » أنظر « Brit. J. Psych » مج ١١ (١٩٢١ــ١٩٢٢) ص ٨٦ ــ ٨٧ •

٣ ـ الطراز الترابطى •

٤ ـ الطراز الشخصى (Character) •

وعلينا الآن أن نقتبس على أوجز صورة ممكنة وصفه لهذه الطرز الأربعة •

١ ـ « الطراز الموضوعى » : « لعل أبرز مافى هـذا الطراز من خصيصة عامة يتميز بها هو ميله الدائم الى تذوق أقرب الى « الذهنى البحت » منه الى الانفعالى • وهذا العنصر الذهنى القوى يكشف عن نفسه ـ أولا : فى المقارنة العقلية الواضحة المتضمنة فى صفة « البحت » هذه ـ وثانيا : فى الميل الملحوظ الى تحليل الألوان المختلطة الى عناصرها ومكوناتها الأولى ـ وأخيرا : فى تقنين التذوق تقنينا تحكميا الى حد ما • « فالطراز الموضوعى » من الاتجاهات انما هو بمعنى ما أشد الاتجاهات نقدا وتمحيصا ، ولكنه على ذلك أقلهـا تذوقا ؛ ولكنه ليس بأية حال أشدها حساسية • • فبقدر ما تتباعد تلك الأحكام عن تذوق للشىء فى حد ذاته وفى حد فرديته الفذة ، بل تقتصر فقط على الحكم عليـه من حيث علاقته بالطراز المتوسط من ذلك النوع من الأشياء وبالموازنة اليه ، فانها تمثل فيما أعتقد أشـد أشكال التذوق الجمـالى فجاجة ؛ وهى تفشل فشـلا موضوعيا وذاتيا فيما تتصف به التذوقات الجمالية من طابع ذاتى دفاعى وانتقائى، كما أنها على الجملة تعبر عن عجز (الشخص) عن وضع نفسه فى وضع يتيح له علاقة أوثق وأشد تعمقا وأحفـل بالاهتمام الشخصى •

٢ ـ « الطراز الفسيولوجى أو الذاتى » : من المحتمـل أبلغ الاحتمال أن قابلية التأثر بالمؤثرات الفسيولوجية للون هى الشكل السوى لرد الفعل ازاء الانطباعات اللونية • • والموازين التى يقاس عليها هذا الطراز هى نواحى التنبيه والحرارة الخاصة باللون فضلا عن نصاعته فى كثير من الأحوال • • والعـامل الذى يفصل فى الاختيار والتفضيل فى نهـاية الامر هو البنية العامة للفـرد ، حسبما يكون ميله وهـل هـو أدنى الى التنبيه أم التهدئة ، أم هـو يفضـل الدفء أو البرودة • »

٣ ـ الطراز الترابطي : « ان الاسم والملحوظات التى سبق أن قدمناها حول الناحية الترابطية ، فيها الكفاية لتفسير خصائص التذوق المؤسس على الترابط .. فالمحتويات التى ترتبط بها ارتباطات غير سارة تفسد اللون على الشخص ، مثلما تؤثر الارتباطات السارة فى اللون فتجعله سارا .. ولم يحدث قط الا فى حالات الارتباطات الشخصية الدقيقة ، أن الشخص تردد فى اضافة أى قيمة ووزن لما للون من ايحاءات مصادفة .. والطراز « الترابطي » يبلغ الغاية فى عدم الانتظام حيث يكون تحت رحمة الترابطات . ومع ذلك فان وجود الميول التجريدية شيء دائم . »

٤ ـ « الطراز الشخصي » .. وهو ينطوى على عدم وجود أية ميول تجريدية نحو ألوان معينة . على أن التذوقات الواقعية سليمة الى حد أنه يصبح من المحال أو يكاد على فرد أن يفرد على حدة أى لون خاص ويوليه ايثارا خاصا . ولا شك أن شخصا من أصحاب هذا الطراز ربما انطوى على ميول معينة نحو ألوان معينة لأغراض محددة ، ولكن لو أخذ الأمر على جهة التجريد لكان فيه فى العادة وجدان كامن بأن جميع الالوان ربما كانت جميلة ، كل منها على طريقته الخاصة وفى حدود كماله الخاص ، وذلك نظرا لان كل فرد منها يمثل فردية يبلغ من بروزها أن تحول أى مقارنة واعية مما يدخل بحكم الضرورة فى حدود التفصيلات ، الى مسألة داخلة فى حيز الاستحالة العملية .. هذا وأن تعبيرا مزاجيا غير سار ليس من الضرورى أن « يفسد » اللون .

.. وتكشف عملية التذوقات بأكملها .. عن التراكيب العجيبة الموجودة فى العناصر الشخصية (الظروف الفسيولوجية) التى تتطور منها الشخصية مع العناصر الموضوعية غير الشخصية ، كما تدل على ذلك عمليتا التجسيد (.Exteriorization والتموضع (Objectivation) لهذه المظاهر الفسيولوجية الموجودة فى اللون . وهذا الازدواج الغريب فى محتوى المزاج بما له من عجيب التقابل والتداخل بين الحالات الذاتية وبين اللون الموضوعى أى تلك الحقيقة التى يعبرون عنها بشكل ما بقولهم ان الفرد يسقط نفسه على الشيء ويعيد اكتشاف نفسه فيه ، سيساعد على تفسير القول المتناقض فى ظاهره بأن التذوقات التى من هذا النوع تمتاز فى الوقت نفسه بأعظم حظ من التأكيد وبأدنى قسط ممكن من الوجدان

الشخصى •• والذى يضمن وحدة الاتجاه هو الموقع المركزى تماما الذى يحتله الشيء داخل شعور الشخص ، كما أنه ينتج حالات من الانشغال التام أو الاستغراق ونسيان الذات لا توجد البتة فى الاطار العقلى للطرز الأخرى (٢٦) •

وربما كان الامر ضربا من الاعتساف ، غير أنه يبدو أن هناك تماثلا وتقابلا واضحا آخر بين طرز بولاو الاربعة وبين الوظائف النفسية الرئيسية الاربعة عند يونج • ومن البين أن الطراز الموضوعى يتقابل والطراز التفكيرى ، والفسيولوجى لطراز الاحساس ، والترابطى للوجدانى ، كما يقابل طراز

---

(٢٦) عاد بولاو فيما بعد الى لفت الأنظار فى مقال له بعنوان « أبحاث جديدة فى الدراسات الجمالية التجريبية » Brit. J. Psych.) مج ١٢ (١٩٢١ — ١٩٢٢) ص ٧٦ — ٩٩ الى التوازى العجيب بين تصنيفه والتصنيف الذى وصل اليه بينيه فى استقلال تام عنه . ا . بينيه فى Etude experimentale de lintelligence. باريس ١٩٠٣ على أساس طرز الوصف اللفظى . ويميز بينيه بين طرز أربعة : الطراز الوصاف Type descripteur (وهو الذى يقنع بوصف بحت وقوى لتفاصيل شيء ، دون محاولة فهم دلالتها ، فضلا عن علاقاتها بعضها ببعض أو معنى تنظيم مواضعها بعضها من بعض ؛ والطراز اللاحظ Type observateur (وهو الذى يحاول تناول وقياس المظاهر المعبرة والهامة فى أى شيء) .... ثم الطراز الألمعى (الذى لا يحاول وصف الشيء مطلقا ، بل ذكر ما يحيط به من معرفة) ؛ وأخيرا يجيء الطراز الانفعالى أو الخائل Type emotionnel or imaginatif. (الذى يحاول وصف لا التفاصيل المرئية لشيء بقدر ما يصف معناه الانفعالى أو حالته) . ويربط بولاو بين التصنيفين على النحو التالى :

الموضوعى = الوصاف الألمعى .
الذاتى = اللاحظ + الانفعالى .
الترابطى = اللاحظ + الانفعالى + الألمعى .
الشخصى = الانفعالى + اللاحظ .

وقد اختبر ف . مولر تصنيف بينيه فى سلسلة من التجارب ، أجراها على التذوق الجمالى لدى الأطفال Aesthetisches und ausser-aesthetisches Urteilen des Kindes bei Betrachtung von Bild werken.) التى اشار اليها بولاو فى الموضع المذكور مع ابدائه الارتياح اليها . فاما مولر فانه يزيد طرز بينيه الأربعة الى ستة : (١) الوصاف (٢) اللاحظ (٣) الوصاف الانفعالى (٤) الانفعالى اللاحظ (٥) الوصاف بألمعية (٦) اللاحظ بألمعية . وهو يعمد بموافقة من بولاو الى وضع كل من الطراز الوصاف والطراز الألمعى بمنزلة خفيضة فى التذوق الجمالى .

الشخصى الطراز الحدسى . كما أنه لا يبدو أن هناك أية صعوبة فى أن نركب فوق تصنيف بولاو وسيلة أخرى للتفريق تقوم حسبما يقتضيه اتجاه الآلية النفسية للفرد . ومن البديهى أن بولاو كان يصر فى تجاريبه على اتجاه انبساطى (Extraverted) ؛ وان كان من الواضح أنه ربما أمكن فى كل حالة قيام موقف تتحكم فيه العوامل الذاتية . ومما يزيد هذا الترابط استرعاء للانظار أن تصنيف بولاو تم منذ أكثر من ثلاثين سنة خلت على أساس شواهد اختبارية (تجريبية) لا تدين بشىء لنوع الخبرة الطبية النفسية Psychiatrical. التى أسس عليها تصنيف يونج فيما بعد . ولا يبدو أن يونج تنبه قط الى جهود بولاو ؛ وكيفما تكن الحال ، فانه لا يدخلها فى استعراضه العام لمشكلة الطرز .

٩ ــ العوامل المعوضة :

هناك تصنيفات أخرى ربما كنا لنستعرضها ، لولا أنها اما أن تعد ضربا من التعبير البديل ، أو هى نواح من التصنيف أكثر سطحية وأبكر عهدا وان قام بها من جاء بعد ذلك من علماء النفس . مثال ذلك أن تمييز آلويس رايجل بين الهندسى والمماشى للطبيعة من طرز الفن[٢٧] ، هو الأساس الذى قامت عليه أبحاث ڤورنجر الأكثر تفصيلا . وهناك الموازنات[٢٨] الموضوعية التى وضعها هنريخ ڤولفلين وأقامها على تحليل الأعمال الفنية (الخطى ضد التصويرى ، السطح ضد العمق ، والشكل المغلق ضد المفتوح وتعدد الجوانب ضد الوحدة الخ .) والأصل فيها جميعا هو العوامل الذاتية التى تتقابل والطرز السيكولوجية المميزة . وتنطبق الفكرة ذاتها على تمييز داڤوراك بين المثالية والطبيعية[٢٩] (مماشاة الطبيعة) ، وهو تحليل أوتى دقة عظيمة يدخل فيه تنبه تام الى المضامين السيكولوجية .

(٢٧) أنظر .Stilfragen (برلين ١٨٩٣) وانظر .Spaetroemische Kunstindustrie (الطبعة الثانية ميونخ ١٩٢٧) .

(٢٨) .Kunstgeschicht Liche Grundbegriffe (ميونخ ١٩١٥) . وطبعات كثيرة أخرى تالية . الترجمة الانجليزية لندن ١٩٣٢ .

(٢٩) Idealismus und Naturalismus inder gotischen Skulptur und Malerei. (ميونخ ١٩١٨)

وقد أدت دراسة الفن البدائى الى نشوء نواح متضادة تماثل هذه : مثال ذلك ، أن ماكس فرفون يقابل بين طرازى الفن المسميين (بالفكرى التشكيلى (Ideoplastic.) والجسمى التشكيلى (Physioplastic.) (٣٠) ، كما أن هربرت كهن يصطنع تمييزا مطابقا لهذا قليلا أو كثيرا ، يقع بين الطرازين « الخائل والحسى » (٣١) .

ولا شك أن تصنيف يونج يعد أفيد هذه التصنيفات جميعا من الناحية العملية ، فهو أساس يمكن استخدامه . فهو أشد التصنيفات وضوحا واقترابا من القمة فى تعبيره ، كما أن له مزيد قيمة هى احتواؤه بواسطة استخدام التشابهات السهلة التأسيس ، على جل التصنيفات الأخرى الحديثة ان لم يكن كلها بل هو أيضا يبدأ من التصنيف الرباعى التقليدى ، الذى مهما يبلغ من ضعف سمته العلمية فى ناحية صياغته الوصفية ، فانه قائم على عدة قرون من المشاهدة الاختبارية . وهو لا يتناقض بالضرورة والتصنيفات الفسيولوجية التى وضعها كريتشماروشلدون وياينش . أجل أن يونج يصر على أن « التباين بين الطرز بوصفه ظاهرة سيكولوجية عامة ينبغى أن يكون له بطريقة أو بأخرى حاديه البيولوجى المؤذن به . » فهو آخر من يبخس قدر التكيف السيكولوجى اللاشعورى الذى لا بد للوليد منذ لحظة ميلاده أن يمر فى مآزقه تحت تأثير الأم . على أن هذا لا يفسر الحقيقة التى لا شك فيها من أن طفلين لأم واحدة قد يتطوران منذ سن بالغة التبكير مكونين طرازين متناقضين ، دون التعرض لأدنى تغير فى موقف الأم . وبناء على هذا ينبغى البحث عن العامل الحاسم فى الاستعداد الأصلى للطفل . وفيما يتعلق بهذا الأمر يختم يونج حديثه قائلا : « ربما أظهر التحليل النهائى أن حقيقة الأمر هى أسباب فسيولوجية لا تستطيع معرفتنا وصولا اليها تلعب دورا فى هذا الأمر » . ومعنى هذا أن التحليل النهائى قد يظهر أن الأبحاث التى تبين اعتماد كل من البنية والشخصية أحدهما على الآخر ، ليست الا تأكيدا تجريبيا لنظريات يونج . وليس فى مكتشفات المدرسة النفسية المرضية (السيكوباثولوجية) ما ينتقص بأية حال من التصنيف

---

(٣٠) انظر Ideoplastische Kunst. (يينا ١٩١٤) .

(٣١) انظر Die Kunst der Primitiven. (ميونخ ١٩٢٣) .

السيكولوجى البحت للطراز • فحيثما اتصفت احدى العمليات بالتناقض الوجدانى أو «التشاكل فى التركيب» ، فلا أهمية مطلقا للناحية التى يبدأ منها بحثنا فيها •

على أنه ينبغى للقارىء أن يلحظ فى هذه المرحلة أن يونج أدخل تعقيدا آخر فى تصنيفه للطرز يتجاوز مرتبة التوازى النفسى الفيزيائى • فبالاضافة الى الاتجاه العام الذى يستطاع تمييزه بواسطة اتجاه اهتمام الفرد (انبساطيا كان أم انطوائيا) ، وبالاضافة الى التحيز أو التأكيد الذى يمنح لذلك الاتجاه العام بما يريم على الفرد من سيطرة نسبية لاحدى الوظائف النفسية الأساسية الأربعة (التفكير والوجدان والاحساس والحدس) ، لا بد لنا أيضا فى أى طراز معين — من البحث فى بعض العوامل التعويضية التى توجد فى لا شعور ذلك الطراز • ويرى يونج أن الناحية الشعورية لشخصية الفرد وهى التى يسميها « القناع Persona » يوازنها فى اللاشعور معادل جنسى مضاد Contra-Sexual هو من ذلك الفرد مكمله الذكرى (Animus) (وهى القسيم أو المعادل الذكرى فى حالة المرأة) أو مكمله الأنثوى (.Anima) (وهى القسيم المؤنث فى حالة الرجل) • على أننا سنرجىء كل بحث تفصيلى فى الأهمية البيداجوجية لهذا التمييز الى فصل تال ؛ ولكنه ينبغى للقارىء أن يوقن أننا عندما نتحدث عن طراز معين ، كالطراز المنبسط التفكيرى ، لم يجز للقارىء أن يفترض أننا نقصد الاشارة الى شىء يتجاوز تسلط نزعة التفكير الانبساطى عليه • ولابد أن توجد فى الفرد على الدوام ميول متصارعة ، ان لم يوفق بينها الانسجام ، فقد تؤدى فى حالات خاصة الى صراع صريح — أعنى الى الارتباك العقلى أو الانهيار العصبى (٣٢) •

---

(٣٢) لا شك أن الفقرة التالية المقتبسة من كتاب يونج ستوضح هذه النقطة:
« يحدث بطريقة عامة أن الاتجاه التعويضى للاشعور يجد تعبيرا عنه فى عملية التوازن النفسانى . ومن البديهى أن الاتجاه الانبساطى السوى لا يعنى أن الفرد يسلك دائما وفق الخطة المنبسطة . اذ يمكن حتى فى الفرد الواحد ملاحظة كثير من الأحداث السيكولوجية ، التى يدور الامر فيها حول آلية الانطواء . فالعادة أو الشخصية لا يمكن أن تسمى بالمنبسطة الا متى غلب عليها آلية الانبساط . ففى مثل تلك الحالة تكون أشد الوظائف تمايزا قويا ذات تطبيق انبساطى مستمر ، بينما يتجلى أن الوظائف الدنيا تقوم على خدمة الانطواء ، أى الوظيفة الأكثر قيمة . وذلك لأن الوظيفة الشعورية اكثر تكون أتم خضوعا لتحكم وقصد شعورى ، فاما الوظائف الأقل شعورية أو بعبارة أخرى الوظائف الدنيا اللاشعورية جزئيا ، فهى تخضع للاختيار الحر للشعور بدرجة أقل كثيرا .

١٠ ــ طرز التعبير الجمــالى :

ربما أمكننا ــ وهذا الشرط التحذيرى قائم فى أذهاننا ــ أن نمضى فى سبيلنا فنستخلص النتائج التى تكفلها سيكولوجيا الفردية INDIVIDUATION. فى نطاقنا الخاص .

ونستطيع ــ جملة ــ أن نقول انه ما دامت هذه الطرز الثمانية المتميزة بعضها عن بعض من النفسية البشرية موجودة، فقد وجب علينا أن نتوقع من كل منها طرازا مميزا من التعبير ؛ والنتيجة التى تترتب على ذلك أن كل طراز لا بد أن يكون طرازه التعبيرى المميز صحيحا . والشيء الذى علينا أن نبت فيه قبل انتقالنا الى عمل بحث عملى حول مركز الفن فى النظام التربوى ، هو هل يمتلك كل طراز طريقة مميزة للتعبير الجمالى ، كما أن عمل استعراض موجز لأساليب الفن لا بــد أن يؤدى بنا بسرعة الى اجابة بالايجاب . ومن المسلم به أن ذلك سيتركنا نــجابه مشكلة الترابط ــ أعنى تحديد القيم النسبية لمختلف طرائق التعبير الجمالى ؛ ولكن سيتضح لنا أن الأستاذ بولاو قد زودنا بمفتاح نحل به هذه الصعوبة .

= « والوظيفة العليا تكون على الدوام وسيلة التعبير عن الشخصية الشعورية ، وتكون هى مقصدها وارادتها وانجازها ، على حين ان الوظائف الدنيا تنتسب الى الأشياء التى تحدث للمرء . وليس معنى ذلك أن كل عملها توليد الأخطاء كزلات اللســان أو زلات القلم مثلا ، ولكنها قد تولد أيضا أنصاف تصميمات أو ثلاثة أرباع تصميمات ، وذلك نظرا لأن الوظائف الدنيا تملك هى الأخرى درجــة طفيفــة من الشعور .... ولا يجوز لنا بأية حال ان نتخيل أن اللاشــعور يرقد دفينــا على الدوام تحت طبقات سفلية كثيرة بحيث يمكن كشفه مثلا بعملية حفائر مضنية متعبة . والأمر على العكس من ذلك ، فان اللاشعور يصــدر منه على الدوام انبحــاس فى العملية السيكولوجية الشــعورية ؛ وقد يصــل هذا الانبجــاس فى بعض الأوقات درجة عالية يبلغ من ارتفاعها أن المشاهد لا يستطيع الا بصعوبة أن يقطع برأى حول اى سمات الشخصية يمكن نسبتها الى الشخصية الشعورية وأيها يعزى الى الشخصية اللاشعورية » . المرجع السابق ص ٤٢٦ ــ ٤٢٧ .

* هو ما يتم أثناء التطور من انبثاق التراكيب والأجزاء والأعضاء الفردية ومعها الوظائف النوعية نتيجة لتجانس الأصل المشترك والنشاط الجماعى (المترجم)

(ا) الفن الحـديث

ربما كان الأبسط لنا أن نبدأ أولا بدراسة الفن المعاصر • فهل يمكن تنظيم هذا الخليط المشوش الهائل من الأساليب والحركات على أية صورة ؟ لقد سبق أن أشرت فى الفصل الثانى أن فى الامكان اقامة تصنيف عام يتم حسب الطرز السيكولوجية ، وسأحاول الآن أن أضفى قدرا أكبر من الضبط على تصنيف كهذا ، مستخدما الألفاظ الاصطلاحية التى استعملها الفنانون ونقاد الفن للتعبير عن المدارس المتمايزة فى التصوير العصرى • وهى مدارس تقع بالطبيعة تحت أربعة مجاميع :

(١) الواقعية والانطباعية أو التأثرية ـ وكلها مصطلحات تدل على اتخاذ موقف التقليد والمحاكاة من عالم الطبيعة الخارجى •

(٢) فوق الواقعية (السريالية) والمستقبلية ـ وهما مصطلحان يدلان على رد فعل يجىء من العالم الخارجى نحو القيم غير العادية (الروحية)

(٣) والوحشية والتعبيرية ـ وهما مصطلحان يدلان على الرغبة فى التعبير عن الاحساسات الشخصية لدى الفنان •

(٤) التكعيبية والتشييدية (الابتنائية) والوظائفية ـ وهى مصطلحات تدل على انشغال البال بما لمواد الفنان من أشكال وصفات فطرية (تجريدية) •

وهذه المصطلحات المخطوط لسفلها سأستخدمها بوصفها أضبط المصطلحات وأكثرها ملاءمة للدلالة على المجاميع الأربع • وما أنا بمستطيع أن أفكر فى أى طراز من طرز الفن الحديث لا يقع فى نطاق هذه أو تلك من المجموعات المذكورة• وكما أشرنا آنفا ، يمكن معادلة هذه المجموعات الأربع بطـرز يونج الوظيفية الأربعة على الوجه التالى حيث :

الواقعيـة	=	التفكيرى
السريالية	=	الوجدانى
والتعبيرية	=	الاحساسى
والتشييدية	=	الحدسى

وفضلا عن ذلك ، فان من الممكن فى اطار كل طراز من طرز الفن الدلالة على المميزات الموضوعية (الانبساطية) والذاتية (الانطوائية) ، وهما اللذان يقابلان ما ارتآه يونج من طرز الاتجاه العام [٣٣] .

والواقعية ، بوصفها اتجاها موضوعيا لدى الفنان ، تعطينا ذلك الشكل من أشكال المطابقة الفوتوجرافية للطبيعة الذى يطلقون عليه أحيانا اسم الشكل الأكاديمى،والذى يعتبر من وجهة النظر الشعبية العامة أنه المعيار الجمالى الوحيد. وهو يتطلب من الفنان بصفة عامة خضوعا للشيء : فالشيء هو الذى يتحكم فى نشاطه النفسى .Psychic) ، كما أن التفاته بمجموعه كاملا موجه نحو مشاهدة الشيء مشاهدة مضبوطة . وثانيا : أن العوامل اللاشعورية فى عقل الفنان أو نفسه (.Psyche) ربما وجدت التعبيرات عنها فى التركيب واللون .

والواقعية على اعتبار أنها موقف ذاتى ، تعطينا ما يتضمنه مصطلح التأثرية بصفة عامة . [٣٤] اذ لا يزال الفنان موجها صوب الشيء ، ولكن الشيء لم يعد ظاهرة ثابتة ، أى حقيقة لا بد للفكر فضلا عن المشاهدة — من تحديدها ؛ وانما هو مظهر لا بد من اقتناصه على الفور ، فى نواحيه الوقتية كما تسجلها حواس الفنان . فالتأثرية بهذا المعنى تشكل الانعكاس الداخلى للحقيقة الخارجية .

على أن استبانة الاتجاهات المتضادة تصبح أشد صعوبة فى حالة السريالية (فوق الواقعية) ، لأن أساليب النقد الحديثة لم تميز تلك الاتجاهات الا بدرجة وضوح أقل كثيرا . ومع ذلك ، فانها موجودة فعلا ولا بد من تبينها ، لا فى الأعمال الفنية وحدها ، بل أيضا فيما للخلفية النظرية للحركة من ضروب التناقض . وموجز القول ان طرازا من الفنانين السرياليين (فوق الواقعيين) يبلغ من اكتمال صفته الانطوائية ألا تداخله أية رغبة أخرى عدا التعبير — من خلال الآلية الذاتية الحركة . (.Automatism) لوجداناته ، عن الصور الكامنة عنده

---

(٣٣) ان الدكتورة ايفانز فى مؤلفها المشار اليه آنفا Taste & Temperamen تطبق ما يسميه يونج بالاتجاه الانبساطى والاتجاه الانطوائى لكل من الناحيتين الابتكارية (الخلاقة) فى الفنون البصرية ، ثم تعود فتميز كل اتجاه عن الآخر بميزان حركى (سريع أو بطيء) .

(٣٤) وذلك بالمعنى الأصلى للكلمة التى اخترعت (فى ١٨٤٧) رغبة فى الاستهزاء بالفنانين الذين كانوا يرسمون « انطباعاتهم » .

فى اللاشعور • ولا بد له من التفاهم مع الحقيقة الى حد اسـتخدام اليدين فى معالجة المواد القابلة للتشـكيل • وهى لن توجـد الا لتسجيل طبيعة الصـور الانحصارية (Obsessive.) التى تكنهـا شخصيته غير المتكاملة • من أجل ذلك لا يشعر هذا الطراز من الفنان السريالى (فوق الواقعى) باحترام عظيم نـحو القيم « الجمالية أو الفنية » : اذ ان القيمة الوحيدة تستقر فى الصورة نفسها • وربما كانت هذه الصـور تشخيصية (التصورات الطرازية للأحـلام) • أو لا تشخيصية (Non-Figurative) كما هو جار فى أسلوب الفن المعروف بالتبقيعية Tachisme. (فورترير وماثيووپولوك) •

ويحـاول الشخص الانبساطى السريالى اسقاط طاقته النفسـية (Libido.) اللاشعورية على الأشياء الخارجية • وهذا يفسر الدور الضخم الذى يلعبه الشىء المكتشف (Objettrouvé) فى الحركة السريالية • وعلينا أن تتصدر الفنـان يغدو ويروح ولديه شحنة مقموعة من الوجدان ، واذا بشىء « يصدمه » أثنـاء تجولاته ــ حجرا كان أو أصل شجرة مقطوعة أو تنظيمة جمعتها الصـدفة من أشياء لا تناسق بينها ــ ولكنها تكمل (ان جاز لنا استعمال مصطلحات مدرسة الجشطلت) الصيغة المتمثلة وتطلق وجدانات الفنان المقموعة • وهو شأن الواقعى يسقط نفسه بصورة تنطوى على التمقص الوجدانى (التسرب الانفعالى) الى صميم شكل الشىء وملامحه ، ولكن ليس لكى يعيش بوصف كونه الشىء ، ولا للحصول على اللذة من كونه الشىء ؛ وانما هو على العكس يفرغ فى الشىء من أجله فرديته النفسية ، بحيث ان الشىء يوجد له ، ويمثله بما فيه من غرابة ومن اعتزال غير منتظـر •

والتأثرية من الناحية الأخرى بوصفها اتجاها موضوعيا ، تتعدل بواسـطة الشىء الى أقصى حد قاطع كما يتجلى من أبسط طرز الفن التعبيرى ؛ وهو الشكل الكاريكاتورى للفرد • ولكن الفن التعبيرى للطراز الانبسـاطى يظهر فيه على الاجمال ما يجده يونج فى الطراز الحسى المنبسط ــ أى يظهر فيه (قبض على الشىء حسى وجدانى قاطع) • وهو يتفاعل ــ لا وفقا لحقيقة الشىء،من حيث معنى كمياته الموضوعية القابلة للمعايرة والقياس ، ولا وفقا لمظهره السطحى ، بل وفق صفاته الحسية • فأما الصفات العقلانية والروحية فتنبذ ، كما أن الشىء على ما

تمارسه الحواس بالألم أو اللذة ، يعاد اتناجه مع التأكيد على نوع الاحساس ودرجته . وهو الموقف المنطوى على التقمص (أو التسرب) الوجدانى .

أما فى الحالة التعبيرية الذاتية فتصبح احساسات الفنان ذاتها مادة التعبير . وهذا الطراز من الفن يمثله أتم تمثيل الرسوم والنماذج المجسمة اللمسية التى يصنعها الذين سلفت الاشارة اليهم ممن يولدون عميانا ؛ ولكن يوجد الطراز اللمسى من التعبير أيضا عند قوم لهم بصر سوى كما أوضح ذلك لوفتفلد أبلغ الوضوح . على أنا لا نستطيع القول بأن هناك مدرسة محددة للفن المعاصر تقوم على الحساسية اللمسية ، ولكن فنانين بعضهم يجمعهم عادة اسم التعبيريين يظهرون مثل هذا الاتجاه الانطوائى (هكل وسوتين ودى سميه) .

والاتجاهات المتناقضة تجد التعبير البالغ الوضوح فى الطراز الحدسى . فأما الطراز المنبسط ، فان الفهم الحدسى للنسب والعلاقات التجريدية يجسم شيئا ماثلا فيما يسمونه باسم العمارة الوظيفية ، وفى كثير من طرز الفن الصناعى (كالخزف مثلا) . فلو حول هذا الاتجاه الى الانطواء، فانه يعبر عن نفسه بشكل صور مدهونة ونحائت تجريدية خالصة ، لا يوجه فيها حدس الفنان صوب أى هدف خارجى يتجاوز التعبير - فى حدود العناصر المحسة وهى الكتلة والخط المحيطى واللون ودرجته وعن ، - احساسه الباطنى بالعلاقات الانسجامية أو النسب المتوافقة . ولكن التمييز لا يقف عند حد التفرقة بين فن العمارة والفنون التشكيلية الأخرى ؛ اذ حدث حتى فى داخل فن التصوير أن الحركة المعروفة باسم التكعيبية أظهرت منذ البداية نزعتين ، سميتا باسم الموضوعية والذاتية . [٣٥] فان فنانين من أمثال جليزس وليجيه ، يحتفظان على الأقل بخطة سير عقلانية ليست فى أساسها حدسية - ان لم يحتفظا بعلاقة موضوعية مع الشىء ؛ وذلك بينما رسامون من أمثال بيكاسو وبراك فى أثناء فترتهما التكعيبية قد عملا على أساس حدسى صرف . وينبغى أن يلحظ القارىء - لهذه

---

(٣٥) أنظر Les Arts. تأليف بيير كولمبييه وورولان مانويل (باريس ١٩٣٣) ص ٦١ - ٨٥ ، حيث يوضح التمييز بين الحركات على أساس من التاريخ .

المناسبة العارضة — أن هذا الأساس الحدسى هو الذى يفرق بين التكعيبية والفن الانشائى بوجه عام ، وبين الترتيبات الزخرفية للون والشكل ، وهما ان شئنا الدقة فى التعبير ، يعتبران ضربا من النزعة التعبيرية الانطوائية .

وقد حذرنا يونج أن الطرز السيكولوجية انما هى مسألة شيميائية بحتة ، وقلما وجد أفراد يمثلون حالاتها التامة النقاء ، وعلينا الآن بالمثل أن نوكد أن ما قابلها من طرز الفن ندر أن تجلت على صورتها النقية على يد فنانين معينين . اذ الواقع أنه لا توجد فقط طرز مخلطة ، وطرز قد يحدث بينها التبادل أو يلم بها التغير ، بل اننا أيضا نجد فى الفن كما نجد فى المزاج تلك التعويضات الراجعة الى ظاهرة الشعور . وربما عبرت عن هذه التعويضات ، الخصائص الشكلية التى حللها ڤولفلن (وأسماها الشكل المفتوح أو المغلق مثلا) ، بيد أنها تتجلى على أوضح وجه فى اختيار المواد . فالفنان الذى تتجه نزعته الأساسية الأولى نحو الواقعية الانبساطية ربما عبر عن لا شعوره باختيار موضوعات لها قيمة رمزية . وقد أوضح فرويد هذه الامكانية فى حالة ليوناردودافنشى (٣٦) .

(ب) فن الماضى

لا اخالنى بعد الذى قدمت من ايضاح للتوازى بين الطرز السيكولوجية وطرز الفن المعاصر ، بحاجة الى تضييع وقت كبير فى تبيان التوازى المماثل الذى يوجد فى طرز فن الماضى . أجل ان حقبا تاريخية بأكملها كعصر النهضة مثلا — ربما أظهرت تفضيلا لطراز معين من الفن ؛ ولكن لو أننا وضعنا مجموع تاريخ الفن بأكمله موضع التأمل ، منذ فن ما قبل التاريخ والفن البدائى حتى الزمن الحاضر ، لأمكن تفسير كل ما فيه من تنوع ، بل ولأمكن تنظيمه الى درجة كبيرة ، بالرجوع الى الطرز السيكولوجية المقابلة . (٣٧) .

---

(٣٦) أنظر (Leonardo da Vinci : A Psycho-Sexual Study of an Infantile Reminiscence.) ترجمة ا . ا . بريل لندن ١٩٢٢

(٣٧) ان سيطرة طراز معين فى مدة معينة من أمتع المسائل التى على مؤرخ الفن ان يحلها ؛ على أن من المحقق أنها مسألة يمكن حلها بالرجوع الى الظروف الاجتماعية والاقتصادية السائدة ، وبالرجوع بوجه أخص الى التعبير الفعال لتلك الظروف فى كل الفئات الأيديولوجية المفروضة بالقوة . والمجتمع الديمقراطى الحر

على أننا سنجد على الدوام أن هناك استثناءات فردية لهذه التصنيفات الزمنية القائمة على الحقب أى هذه الأساليب أو الطرز التاريخية ــ التى قد تكون فى حد ذاتها متسبة الى هذا أو ذاك من الطرز السيكولوجية • فالفنانون المتجهون اتجاها قاطعا نحو أحد الطرز الوظيفية سيعبرون عن هذه الوظيفة على الرغم من الأسلوب المنتشر فى زمانهم ، ولعل هؤلاء الفنانين هم خير من يمثل على أحسن وجه مبحثا بما فطروا عليه من تفرد خاص ، أو انعزال • ولن يعز علينا أن نجد فى معظم العصور الطراز التفكيرى الانبساطى الذى يعبر عن نفسه بطريقة تتمشى والطبيعة ، وان جاءت أدوار فنية بأكملها ، كالفن العربى مثلا ، دون أن يكون لذلك الطراز أى وجود لأنه قمع بلا هوادة • وينطبق هذا القول نفسه على الطراز التفكيرى الانطوائى الذى نجد قرينه وقسيمه فى الفن الحديث فى المدرسة التأثرية (٣٨) • والتأثرية ظاهرة متسعة التوزيع والانتشار فى تاريخ الفن ، ويوجد وراء التأثريين الفرنسيين كل من ديلا كرواه وكونستابل وكاراڤادچيو وتيپولو ، وتقاليد كاملة فى التصوير .Painting الصينى ، كما يوجد حتى فى رسوم الكهوف فى عصور ما قبل التاريخ •

والطراز الانبساطى الوجدانى يوجد بالطبيعة بين فنون الشعوب البدائية، وذلك لأن ما ينغمسون فيه من «مشاركات دينية .Participation mystique» ، وهى تعتبر فى العادة اسقاطا للوجدان على الشيء (الى درجة لا يعود معها المفحوص ــ حسبما يدعى ليڤى • بروهل ــ قادرا على تمييز شخصيته هو بوضوح من

= كالذى وجد فى أوربا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية (وان لم يوجد الا بصورة تقريبية فقط) أثناء السنوات المائة الاخيرة ، هو وحده الذى نجد فيه الظهور التدريجى لطرز فنية تتقابل تقابلا مباشرا مع طرز الناس . والا فان الذى يحدث هو أن النخبة الممتازة الذين تتركز فى ايديهم سلطات الدولة تتطلب طرازا من الفن (كالطبيعى مثلا) يتمشى مع ايديولوجيتهم السياسية . وقد تجلت هذه الطريقة وهى تعمل عملها على أوضح وجه فى كل من ألمانيا والروسيا أثناء السنوات الحديثة. وعن توضيح لتفاعل القوى الاجتماعية وفن حقبة معينة من الزمن ، أنظر فردريك أنتال فى : Florentine Painting & its Social Backg round. (لندن ١٩٤٧)
وأنظر فيما يتعلق بالتاريخ العام للفن أرنولد هوزر فى The Social Histocy of Art. (لندن ١٩٥١) •

(٣٨) انظر أيضا ص ١٤١

شخصية الشيء) ، ويصبح وجدانا متجسما ماثلا ، عندما يكون الشيء سلعة مصنوعة(Artefact) أنتجتها يد المفحوص • على أن الفن المقابل لهذا الطراز أندر كثيرا فى الحقب المتحضرة ، ولعل مما له دلالته حسبما يرى يونج ، أن أمثلة الطراز الوجدانى المنبسط انما توجد بين النساء بلا استثناء [٣٩] • وهكذا يكشف الانتشار النسبى لذلك الطراز بين النساء عن السبب فى الندرة النسبية للفنانين التشكيليين بينهن •

ومع ذلك فقد تفرع عن الطراز الوجدانى المنطوى أحد أعاظم الفنون المعروفة لعالمنا •وذلك لأن هذا هو الطراز الذى يضفى القيم الوجدانية على المثل العليا المتسامية ، مثل الاله والحرية والخلود ، ويصبح بذلك قادرا على التعبير عن تلك المثل العليا ، لا فى صورة المفاهيم المنطقية بل فى أشكال وصور تشكيلية• وممثلو هذا الطراز لا ينحصرون فقط فى عظماء المتصوفين والمتدينين ، بل وأيضا فى عظماء بناة الكاتدرائية القوطية • ويعتبر وليم بليك وأوديلون ريدون من الفنانين الفرادى فى هذا الطراز نفسه •

والطرز الاحساسية ربما لم يتم بسهولة كبيرة تمييزها من حيث اتجاهها العام ، وان أمكن تبينها بغاية السهولة بوصفها طرزا وظيفية • أما التعبيرية التى هى من أكبر خصائص الفن الألمانى فى العصور الوسطى ، كما أنها تبلغ أقصى مداها فى شخص جرونيڤالد • فهو فنان ينتمى قطعا الى الطراز الانطوائى ؛ وربما أمكن أيضا أن يقال عن صورة المذبح العظيمة التى رسمها ايزنهايم نفس الكلمات التى استخدمها يونج لوصف الطراز السيكولوجى ، من أن الصورة تعتبر أنها قد حملت الينا وان لم يكن « من تأثيرها تمثيل الشيء بقدر القاء غلالة عليه ••• تستمد صقالها وبهاءها من خبرة ذاتية عريقة ومن أحداث المستقبل التى لم تولد بعد»[٤٠] • ولعل من الجدير بالملاحظة أن جرونيڤالد يكشف عن حبه

(٣٩) انظر ايضا ص ٤٤٨ بالمصدر نفسه .

(٤٠) ان قدرة هذا الطراز من الفن على التسامى الروحى توضحها خير توضيح الملحوظة التالية حول صورة المسيح المصاوب لجرونيڤالد : « فلماذا كان مظهر هذه المسألة مطاقا ؟ لماذا لا تطلق سيلا هائلا من الرعب ، يجرف أمامه كل متعة بالتأمل ؟ السبب فى ذلك أنه على الرغم من المطابقة القصوى الوثيقة للطبيعة ، فان الذى ينهض أمام أعيننا ليس الجسم المعذب بل صورته ؛ لأن الأستاذ

للمــلامح التقلصــية (.Tetanoid) (مثــل رســـوم الرءوس فى غــرفة كوپفرستيش فى برلين) • وقد يبدو أنه لا صعوبة فى ربط الملامح الفسيولوجية للطراز « ت • T » غير المتكامل كما يصفه ياينش (انظر صفحتى ٨٠ ــ ٨١) ، بالخصائص السيكولوجية للطراز الذى يسميه يونج الاحساس الانطوائى •

ولاشك أن ايل جريكو فنان آخر ينتسب انتسابا واضحا الى الطراز الاحساسى الانطوائى ، وان كان هناك مزيج قوى من الطراز الوجدانى الانطوائى فى تكوينه• فوق هذا ، فان تحديد نوع رامبرانت بوضوح يعد شيئا أصعب كثيرا ، وان كان من المحقق أن الاحســاس يلعب الدور الرئيسى فى اتجاهه من الحياة ، وفى اعتقادى أنه يمكن القول بأن اتجاهه العام انبساطى (وفى سيرة حياته تفاصيل كثيرة مثل ولعه بجمع التحف الفنية ، وكلها تشير الى الاتجاه نفســه) • على أن هناك شخصا آخر يعد ممثلا أفضل للطراز الاحساسى الانبساطى وهو روبنز ، وفيه يصل الاستمتاع الحسى بالشىء بوصفه حقيقة خارجية الى أعظم درجات تعبيره التشكيلى •

فلئن كان روبنز بما له من تقدير للقيم الحسية الموضوعية ، يعد أحسن ممثل للطراز الاحساسى الانبساطى ، فانه يصح لنا أن نتخذ من فنان مثل پيروديلا فرانشسكا ممثلا للطراز الحدسى المنبسط • فانه أيضا قد وقع تحت توجيه الشىء الخارجى ، بيد أن العلاقة عنده لم تكن علاقة « قبض حسى » ، بل علاقة فهم حدسى، كان أشد انشغالاً بما فى الشئ من سمة «المحسوسية العينية»، concreteness وبصفاته الشكلية ، وبالنسب المجردة الموجودة فى الشىء والعــلاقة الموجودة بين شىء وآخر ، أو التى يمكن بث الوجود فيها بمساعدة تجاربه التشكيلية • على أنه جرت العادة أن يعبر فن العمارة أكثر من غيره عن هذا الطراز الانبساطى الحدسى

= ينقل الينا رؤياه ، وبالتبعية حميته الدينية الحارة بصورة يبلغ من نقائها وحسمها البات ، ان خيالنا وقد أبعد كل البعد عن الواقعية المزعجة التى لا تلين ، انما يمارس الأسطورة Myth البعيدة السامية ؛ كما أن الناحية المخيفة تتحول الى دراما عميقة التأثير . ففى الصورة ، لا يموت المسيح مرة واحدة ، ولا هو يموت هنا : وانما هو على العكس يموت فى كل مكان ودائما ؛ فهو بالتالى لا يموت أبدا ولا فى أى مكان . أنظر فريد لاندر فى On Art & Connoisseurship ترجمة تانكريدبور ينيوس (لندن ١٩٤٢) ص ٢٥ ــ ٢٦

من النشاط التشكيلى ، وباستثناء كون معظم المهندسين المعماريين من أصحاب التقاليد الكلاسيكية تتحكم فيهم اعتبارات وظيفية (أعنى تفكيرية) فانهم ينتمون الى هذا الطراز .

ويطابق يونج بين الطراز الانطوائى الحدسى وبين الفنان الجامح الخيال « Fantastical » . « وكثيرا ما يتمخض اشتداد الحدس فى الفرد بطبيعة الحال عن ظهور ترفع انعزالى خارق عن الحقيقة الملموسة ، بل لربما أصبح لغزا مغلقا بالنسبة لدائرته المباشرة . فان كان فنانا ، اظهر فى فنه أشياء بعيدة بعدا خارقا ، وهو فن يتناول بما فيه من عظيم الوفرة كلا من المهم والتافه ، والبديع والبشع والنزوى والسامى . »(٤١) على أن هذا لا يبدو أنه تفريق عظيم الدقة ، ولذا لا يسع المرء الا أن يحس أنه لو كان الدكتور يونج عليما بالطرز العصرية من الفن التجريدى لاستطاع ضرب أمثلة من نوع أشد تحديدا . وذلك لأننا نعرض هنا فى الواقع بما عرفه أفلاطون بأنه أعلى أشكال الادراك الجمالى وأشدها تجريدا ، (٤٢) وهى ناحية مهملة من نواحى نظريته فى الفن سبق أن علقنا عليها فى مكان (٤٣) آخر ، ثم عاد الى توكيدها فى الأزمنة الحديثة بعض علماء الجمال من أمثال كروتشه وبولاو . والواقع أن هذا الفن شىء قلما أدرك أحد أنه شكل متمايز من التعبير التشكيلى (فى العمارة والتصوير والنحت) وهى حقيقة يعللها ما يحدث فى الموسيقى حيث هو الطريقة السوية للتعبير . ومن البديهى أن الموسيقى تستطيع التعبير عن الطرز الوظيفية الأخرى ، بيد أنها تجد تطورها السوى والبالغ العمق فى تعبير طريقة الشعور الانطوائية الحدسية . وربما جاز لنا أن نوجه الأنظار الى أن يونج يبدى على الجملة شيئا من عدم الاهتمام بالشواهد المستمدة من فن الموسيقى .

---

(٤١) المصدر نفسه ص ٥٠٨ — ٥٠٩

(٤٢) أنظر S 51, Philebus.

(٤٣) انظر Art Now. (١٩٤٨) ص ٩١ — ٩٣ انظر أيضا ص ٦٤ أعلاه .

« الخاتمـــة »

ربما جانب الضبط هذه التوازيات بين طرز الفن القديم والحديث من ناحيـة وبين طرز الأمزجة أو الشخصية من الناحية الأخرى • وكيفما تكن الحال فاننا لا نستطيع تكرار القول بأن هذه الطرز جميعا شيء صورته النقية فرضية تماما • بيد أن هناك القدر الكافى من البينات التى أزجيت لبيان ، أنه توجد بالفعل طرز متمايزة كثيرة منها طرز للفن وأخرى للشخصية ، وأنها تعتمد بعضها على بعض ، وهو عامل له أهميته القصوى فى أى تأمل للنواحى التربوية للفن • وربما جازلنا أن نقول ان الفن ظل يعلم فى كل مكان تقريبا وفق معيار واحد ــ وهو معيـــار الطراز التفكيرى الانبساطى . على أن المدارس الأكثر أخذا بالتقدم اعترفت ضمنا بمعيار الطراز الانطوائى التفكيرى • وسمح عدد قليل آخر من المدارس بقيام حرية تامة فى التعبير ، وان لم يصحب ذلك أية محاولة للتصنيف أو التكامل • بيد أن من الواضح أنه ينبغى للمعلم أن يكون فى موقف يستطيع منه أن يتعرف اتجاهات الطرز بكل ما ركب فيها من تنوع ، وأن يشجع الطفل ويرشده وفق استعداده الموروث • وينبغى للتربية فى هذه المرحلة أن تتضمن أوسع مبادىء التســامح • فالى أى حـــد ينبغى أن يستخدم الفن مفتاحا للحالات المرضـيــة (الباثولوجية) ؟ ذلك ما سنبحثه فى فصل تال ، بيد أن من الواضـــح أن ذلك يكون عملا خارجا عن نطاق المعلم العادى • وينبغى أن يكون أول أهداف معلم الفن انتاج أعلى درجة من درجات الترابط بين مزاج الطفل وطرائق تعبيره •

وليس معنى ذلك أننا نطرح جانبا مسألة القيم ، أو الحكم الضرورى الذى يترتب على مقارنة بعضها ببعض • ان القيم الجمالية توجد فعلا ما فى ذلك ريب متميزة عن القيم الوجدانية اللذية : فان الجميل شيء والمناسب شيء آخر • أجل ان الجمال يمكن حقا أن يكـــون سببا فى الألم ، كما هو الحـــال فى فن المآسى بعامة ، وكما هو الحال فى الفن التعبيرى • وقد أوضح بولاو ايضاحا قاطعا أن الاتجاه الادراكى الذى يربطه بالطراز الشخصى هو الاتجاه الجمالى على أحسن

صورة ممتازة له ، وذلك أن هذا الاتجاه وحده من بين الاتجاهات الأربعة التى يميزها ، هو الخالى من العوامل الشخصية البحتة أى ، « من الذكريات العارضة والترابطات اللاعقلانية » ؛ وهذه الحقائق مجتمعة الى مافى الطراز بالضرورة من صبغة انفعالية ، « تضفى على هذا الطراز نوعا من الحقيقة الموضوعية هى على وجه الجملة من خصائص الخبرات الجمالية » • « وهناك حقيقة واضحة هى أن المزاج (أو الخلق) بوصفه التفسير لوجدانات الأصل فيها أن تكون ذاتية بحتة شيء يجسده اللون ويمنحه وجوده الموضوعى ، وبذلك يفصل عن علاقته بالفرد كل ماله أصلا من كفاية انفعالية أصيلة ؛ ان تلك الحقيقة تمثل الحالة التى يتم فيها أشد أنواع مزج الخلق واللون اكتمالا ، فضلا عن الحد الأعلى لقوة الانفعال» (٤٤)• وهذا الوصف الذى كتب عن الطراز الشخصى يتقابل أوثق تقابل مع الطراز الحدسى الانبساطى ، والطراز الحدسى على وجه الجملة هو الذى نرى أنه يتقمص أعلى القيم الجمالية • وهو فرض لا يؤكده فحسب نوع التحليل السيكولوجى الذى قام به بولاو ، بل ويؤكده أيضا الوضع الممتاز بين الفنون الذى يتبوأه فن العمارة بحكم التقاليد •

ومن أهم الأمور هنا أن نؤكد أنه ليس فى هذا الاتجاه أية ناحية ذهنية ، وأنه على العكس ، انما يتضمن أقصى درجات الاسقاط التقمصى الوجدانى ، كما ينطوى على التكامل التام بين المدرك والصورة •

على أن أية طريقة للحكم الهدف منها تحديد القيم الجمالية تعد شيئا خارجيا بالنسبة لعملية التعبير الانفصامية (Autistic.) البحتة ، كما أنها بالتأكيد تتجاوز المجال العقلى لطفل ما قبل المراهقة • وبناء على هذا لا يمكن مطلقا أن يكون الغرض من التعليم الجمالى للأطفال انتاج طراز من الفن متفق مع معيار جمالى مقرر أو رفيع ممتاز وان سلمنا بوجود مثل هذا المعيار • فان مثل هذا

---

(٤٤) الموضع نفسه (انظر ص ٩١ أعلاه) ص ٤٦٢

الغرض سيقتصر على مجـرد فرض تطـور ذهنى بالقوة داخل نفس المفحوص المقصود منه تصحيح التحيز الذهنى • والشيء الذى أظهرته أبحاثنا فى مسألة الطرز هو أن هدف الفن فى التربية ، الذى ينبغى أن يكون هو نفس الهدف من التربية ذاتها ، أن يطور فى الطفل طريقة سليمة من الخبرة ، مع ما يتقابل واياها من الأستعداد الفيزيائى « المتناغم » ، الذى يجد « الفكر » فيه قرينا مرتبطـا هو عملية التمثل البصرى المحسوس ـ الذى يتحرك فيه الادراك والوجدان فى ايقاع عضوى قوامه الانقباض والانبســاط ، نحو فهم للحقيقة لا يبرح يزداد اكتمالا وحرية • فهل يعتمد مثل ذلك التكامل كما يدعى يابنش على الاحتفـاظ باستعداد ارتسامى فطرى ، يمكن أن يتمخض عن علاقة انسجامية بين المدركات والصور تتطور عن وحدتها الأصـلية ؟ ـ ان ذلك أمر ربما جاز تركه لأبحاث تجريبية قادمة قد تستطيع تأكيده ؛ والشيء المحقق بغير سند من مثل هذه النظرية هو أن الطريقة الجمالية للخبرة تتعارض دائما والطريقة الفكرية للخبرة ، وان الشخص الطبيعى أو المنسجم الجوانب ، لا يقل عن المجتمع الطبيعى أو المنسجم الجوانب فى أنه لا يمكن بناؤه الا على أساس تكامل طريقتى الخبرة هاتين • وينبغى أن يكون واضحا أننا لا نعنى بلفظة التكامل طبع الفن بالطابع الفكرى مثلما أننا لا نبغى نشر عبادة الجمال بين الناس كافة : اذ ان التكامل يتضـمن الاعتماد العضوى المتبادل • وسنقتبس لك الآن صورة رائعة يطبقها كروتشه على الشعر والتاريخ [٤٥] (وهما ليس سوى ناحيتين أخريين لطريقتينا فى الخبرة) هى قوله أن الفن والفكر جناحان لمخلوق واحد متنفس ، وهمـا ـ مجتمعين ـ يحققان تقدم الروح البشرية نحو أعلى مجالات الوعى •

---

(٤٥) أنظر History as the Story of Liberty. (لندن ١٩٤١) ص ٣١٣

التذييل (ب)

الملكات العقليـــة

مما يتوازى مع هذه التصنيفات البدنية (الفيزيائية) لأمزجة الناس المقامة على أساس بنيتهم ، تصنيفات معينة مقامة تماما على العمليات العقلية ، وذلك أن كل طراز من طرز الانسان يمكن فوق هذا تمييزه حسب نشاطه العقلي وهل هو عملي أو خلقي ، فكري أو انفعالي • وقد قسم أفلاطون النفس على هـــذا الوجه ، كما أن أرســـطو ـــ وان أصر على الوحدة الكاملة لجميـــع العمليات العقلية ، كان ممن يعتقدون أن للنفس قوى أو ملكات منوعة ـــ هي الغذائية والراغبة والادراكية والحركية والمفكـــرة وأن خاصية أي فرد انما ترجـــع الى مزيج من تلك الملكات والى السيطرة النسبية لواحدة منها أو أكثر من واحدة •[1] وقد تولى فلاسفة العصور الوسطى احكام تصنيف أرسطو ، أخص بالذكر منهم القديس توما الأكويني ، فأصبح تصنيفه ذاك أساسا لما يسمى « يسيكولوجيا الملكات » • (٢) •

---

(١) أنظر De Anima 412 a-415 13

(٢) ان شئت تلخيصا بديعا لتطور هذه الناحية من نواحي علم النفس ، أنظر النبذة التاريخية التي كتبها السير سيريل برت والتي جعلت التذييل الرابع لتقرير اللجنة الاستشارية لمجلس التربية للتعليم الثانوي وهو المسمى بتقـــرير سبنس Spens ص ٤٢٩ ـــ ٤٣٨ . والواقع أن خاتمة السير سريل تتمشى تماما وبحثنـــا الحـــاضر :

« ان هناك الآن حتى في حدود أوسع المضامين اجمالا ـــ ميلا الى الاحساس بأن رد الفعل الذي ثار ضد سيكولوجيا الملكات ربما كان فيه شيء من المبالغـــة . فلو سلمنا بأن العقل وحدة ، وليس حشدا من قوى عقلية ، فانه على كل حال ليس وحدة متجانسة بل تنظيمة وهيئة . وهنـــاك فروق ثمينـــة لم تفت التصنيفات الأولى ولعلها بالغت في التشديد عليها ، ولكنها الآن تتعرض الى حد ما لخطر الضياع . فأما الفكرة التي صور بها بعض العلماء العقل فيما بعد بأنه آلية بسيطة تتولى وصل العناصر بعضها ببعض بواسطة الترابط ، مثلما توصل لوحة مفـــاتيح آلة التليفون المشـــتركين في سنـــترال التليفونات بعضهم ببعض ، فهي ليست فقـــط تبسيطا للحقائق غليظا ينطوي على الغلو ، ولكن يفوتها أيضا تفسير الفروق الفردية الخاصة =

وقد حدث منذ بضع سنوات أن الأستاذ سبيرمان حشد قائمة « بالملكات » المستخدمة آنذاك فى الأدب (٣) السائر ، وهى قائمة حوت جميع ملكات أرسطو وان وضعت لها أسماء مخالفة الى حد ما ، على أن ملكات أخرى عديدة تسربت الى القائمة . فبالاضافة الى الادراك الحسى والفكر والذاكرة والتخيل والحركة، نجد اللغة والالتفات والرقابة وبعد النظر وغيرها . ثم يعود سبيرمان فيخضع نظرية الملكات بأكملها ، وطرز العقليــة المؤســسة على امتــلاك الفرد لواحدة أو أكثر من هذه الملكات ، لنار نقد قاسية . وهو يوضــح أن من المستحيل عــزل أية ملكة معينة فى أحد الأفراد ، ومن ثم تتضح استحالة تقدير الاعتماد المتبــادل لأية واحدة من تلك الملكات على غيرها . فاذا لم يكن هناك ترابط ، اســتحال وجــود أى قيــاس ، وبدون قياس لا يقوم أى علم .

والصعوبة التى واجهت سبيرمان قد تبدو منطقية ، كما أن نقده لا يصح الا اذا اتفق غرضنا وغرضه ــ وأعنى به ترابط العمليات العقلية وقياس الذكاء . أما نحن فان الهدف الذى اليه نرمى انما هو التصنيف وهو هدف منطقى ، واذا نحن اســتطعنا تحديد الأنواع الســيكولوجية المتمــايزة الموجودة تحت لفظة

= التى تشاهد بين التلاميذ كأفراد ــ اذ وجد أن أطفالا معينين ربما اظهروا نقصــا خاصــا ، لا يبدو فى ذكائهم على وجه جملته ، بل فى مجمــوعة خاصة من العمليــات التعرفية .cognitive كالتمثيل البصرى أى التجسيد visualizotion والاستظهار الآلى، وفى المعالجة اللفظية وفى العد الحسابى وما شابه ذلك . وقد اســفرت هــذه النواحى الخاصة التى درست دراســـة احصــائية عن وصف العــوامل العقليــة النوعيــة التى تقــوم بعملهــا بالاضافة الى « الذكاء العام » . وتبدو هذه العوامل الجديدة عند اول نظرة غير بعيدة الشــبه من « الملــكات » القديمــة . والفارق الرئيسي بينهمــا هــو أن العــوامل تجريدات احصــائية ، وليست ذاتيــات عــبــرة ولا أعضــاء تشريحيــة فى المخ ، وأن الخطــوط الفاصــلة بينهــا نســبية وليست مطلقة ، وان البيئــات تقــوم عــلى تحليــل اختبــارى للمعطيــات التى جمــعت بواسطة التجــارب التجريبية ، وليس على التــأمل النظــرى البحت . وهى مســائل يعالجهــا جميعــا بقــدر أوفى من التعمق ، البحث الحديث والشامل الجامع فى الموضوع الذى أورده سيريل برت فى كتابه : The Factors of the Mind (لندن . ١٩٤٠) .

(٣) أنظر The Abilities of Man. ص ٣٢ ــ ٣٤ .

الانســـان كجنس ، فليس مما يضعف تصنيفنا أن تحتوى هذه الأنواع على الهجناء والشواذ . واذن فان غرضى هو استعراض هذا التصنيف السيكولوجى واظهار علاقته « بالعوامل » العقلية الداخلة فى طرائق الوجدان والتعبير الجمالية دون أن يدل ذلك على أن جميع طرز العقلية وجميع طرز الفن لها فى هذه الخطة موضع محبوك محدد بدقة . وهناك طرز متوسطة وطرز مركبة ، كما أن تحليلنـــا يكاد يقتصر على بلورة .. مجموعة بيولوجية أو وضع صيغة اصطلاحية لها ، وتنفيذ ذلك بالنسبة لعملية حيوية تتصف فعلا بالاستمرار والتكامل .

الفصل الخامس

الفن عند الأطفال

الفن فى حد ذاته هو الطبيعة ـ فروبل

١ ـ التعبير الحر :

يبدأ الطفل فى التعبير عن نفسه منذ ميلاده • فهو يبدأ برغبات غريزية معينة لا بد له من ابلاغ العالم الخارجى بها ، وهو عالم تمثله الأم فى البداية تمثيلا يكاد يكون تاما • ومن ثم ، فان أول صيحاته وحركاته تكون لغة بدائية يحاول الطفل بواسطتها الاتصال بالآخرين •

على أننا نستطيع فعلا فى الأسابيع القليلة الأولى من حياته أن نميز بين تعبير موجه نحو غاية نوعية معينة ـ وأعنى بذلك الحصول على اشباع لشهية ما كالجوع ؛ وبين التعبير غير الموجه وليس له من غرض آخر عدا اظهار وجدان أكثر تعميما كالسرور أو القلق أو الغضب • أجل ان طريقتى التعبير هاتين ترتبطان احداهما بالأخرى : فاشباع الجوع مثلا يبعث حالة من السرور تعبر عنها عندئذ ذاك ابتسامة ؛ واطالة الجوع تبعث حالة من عدم السرور أو الألم يعبر عنها عندئذ بصيحات غاضبة • ولكن كثيرا ما تكون حالات اللذة والألم غير مرتبطة بشكل مباشر أو قريب بالحاجات الغريزية ، وتكون النتيجة أن يصبح التعبير مجردا من الهدف والاهتمام بشكل واضح •

وتبعا لذلك ، فقد نستطيع القول بأن حالة الوجدان التى يعبر عنها تختلف فى مدى تحددها حتى فى حالة طفل رضيع • ونحن حتى فى لغتنا الدارجة نفرق بالفعل بين « الوجدان » وبين الحالة « المزاجية Mood » • فأحدهما مركز والآخر مشتت • ولكن الشىء المشتت ليس من الضرورى أن يكون أقل

الحاحا ، بل الواقع أن نفس تشتت احدى الحالات المزاجية ربما تولد عنه حاجة ايجابية جدا الى التعبير ، وذلك لأننا نحس الحاجة الى تحديد ما هو غير محدد . مثال ذلك أن قيام « وجدان مبهم من القلق » فينا ، وهو حالة مزاجية بالمعنى الذى نقصده من الكلمة ، سيبعث فينا مناشط ذات طبيعة عامة تماما ؛ كما أنها غير مترابطة ظاهريا . وتلم هذه الحالات المزاجية بالطفل المامها بالبالغ الرشيد ، ولذا فهو يرغب فى التعبير عنها . ويتحكم فى مثل هذا التعبير فى النهاية استعداد الطفل البدنى (وبخاصة الغددى) والسيكولوجى ، ولكن نظرا لأن التعبير غير مباشر نسبيا كما أنه ليس المقصود منه فيما يظهر اشباع حاجة مباشرة، فاننا نسميه « بالتعبير الحر » . وربما أشرنا هنا سلفا الى مناقشة سنوردها فيما بعد بأن نقرر الآن أن التعبير « الحر » لا يقصد منه بالضرورة التعبير الفنى (١) .

٢ ـ اللعب أم الفن ؟ :

ويشمل التعبير الحر مجالا فسيحا من المناشط البدنية والعمليات العقلية . واللعب أوضح شكل للتعبير الحر عند الأطفال ، ولطالما حاول علماء البشريات (الأنثروبولوجيا) وعلماء النفس المطابقة بين جميع أشكال التعبير الحر وبين اللعب وتوحيدهما بعضهما ببعض . والحق أن لنظرية اللعب عراقة أصل كريمة ترجع الى كانت وشيللر فى جانب الفلسفة ، وتعود الى فروبل وسبنسر فى الجانب السيكولوجى . وأمعن فروبل فى الغلو حتى لقد ادعى : « أن اللعب أعلى نوع من أنواع التعبير عن التطور البشرى لدى الطفل ، وذلك أنه وحده هو التعبير الحر عما يوجد فى نفس الطفل ، فهو أنقى ما ينتجه الطفل من ثمرات وأشدها روحانية ، كما أنه فى الوقت نفسه يعد طرازا ونسخة من الحياة الانسانية فى كل مراحلها وجميع علاقتها » . (٢) وبهذا المعنى المتسع ، ينبغى ألا تقوم عندنا أية صعوبة فى وصف طرائق التعبير التشكيلية التى هى مدار اهتمامنا الآن بأنها شكل من أشكال اللعب ؛ ولكن الذى حدث منذ أيام فروبل هو ظهور نزعة الى

---

(١) انظر الصفحات ص ٢٠٦ ـ ٢٠٩ من هذا الكتاب .

(٢) انظر Chief Writings on Education ، ترجمة س . س . ف . فلتشر ، ج . ولتون (لندن ١٩٠٨) ص ٥٠ . عن استعراض أعم لعنصر اللعب فى الثقافة ، انظر . هويزنجا فى Homo Ludens. (لندن ١٩٤٩) .

اعطاء النشاط اللعبى تفسيرا أضيق حدودا بكثير • مثال ذلك ، أن سبنسر عد لعب الأطفال من قبيل افراغ طاقة فائضة ، وهى نظرية بيولوجية ما لبث أن زادها تنمية كل من كارل جروس وستانلى هول • وليس من أهدافى هنا أن أقدم نقدا لنظرية اللعب — وان كان ذلك قد تم فعلا فى الآونة الاخيرة وبغاية الكفاية على يد الدكتورة مارجريت لوفنفلد (٣) — ولكن ينبغى أن يذكر بطريقة عامة تماما أن وجهة النظر البيولوجية أو الوراثية لا تستطيع القيام بذلك التمييز الذى هو ضرورى من وجهة نظرنا ، بين طرائق التعبير الحرة والوظيفية • ولكن الدكتورة لوفنفلد تزودنا بوسيلة ضرورية جدا لتصحيح هذا التحيز نحو الوظيفة • مثال ذلك أنها تنتقد جروس لأنه فاته « أن يميز بين الحركات التى يأتيها الطفل أثناء بذله الجهود لاكتساب التحكم فى جسمه ، وهى أشياء هدفها بالنسبة للطفل وظيفى بحت ، وبين الحركات والمناشط التى يقوم بها الطفل من أجل السرور الذى تجلبه اليه دون (٤) غيره » • وفى رأيها أن « اللعب عند الأطفال هو التعبير عن علاقة الطفل بالحياة بأكملها ، كما أنه ليس فى المستطاع اقامة نظرية عن اللعب لا تكون فى الوقت نفسه نظرية تشمل علاقة الطفل بأكملها نحو الحياة • فاللعب •• يؤخذ على أنه شىء ينطبق على جميع ما للطفل من المناشط التى تعد تلقائية ومتولدة عن ذاته ؛ والتى تعد غايات فى حد ذاتها ؛ والتى لا رابطة بينها وبين « الدروس ولا بالحاجات الفسيولوجية العادية التى تلم بالطفل أثناء يومه • » وهى وجهة نظر تكاد تطابق تلك الاخرى التى سنعرضها هنا : والفارق الوحيد هو أنه بينما الدكتورة لوفنفلد تعتبر الفن شكلا من اللعب ، فاننا نعتبر اللعب شكلا من الفن • وليس هذا التعبير مجرد تفريق لفظى ، وذلك لأن ترتيبنا للكلمات يرجع الى المسألة عنصرا غائيا رفضته الدكتورة لوفنفلد رفضا تاما • وقد أسلفنا اليك من قبل أننا نعرف الفن بأنه جهد البشرية للوصول الى التكامل مع الاشكال الاساسية الموجودة فى الكون الفوزيقى ومع الايقاعات العضوية للحياة • وجميع أشكال اللعب (كالنشاط البدنى وتكرار الخبرة وجامح التخيل وتمثل البيئة حقيقة واقعة والاستعداد للحياة والالعاب الجماعية — وهى

(٣) أنظر Play in Childhood. (لندن ١٩٣٥) .
(٤) المصدر نفسه ص ٣٤ .

الفئات التى تذكرها الدكتورة لوفنفلد) تعد محاولات حركية كثيرة تهدف الى التكامل ، كما أنها من وجهة النظر هذه تشبه الرقصات الدينية التى تقوم بها الشعوب البدائية فضلا عن أنها كشأن تلك الطقوس ـ ينبغى أن تعتبر أشكالا بدائية من الشعر والدراما ، ترتبط بها ارتباطا طبيعيا أشكال أولية للفنون البصرية والتشكيلية (٥) •

٣ ـ التلقائية والالهام :

لعل ما نحتاج اليه كخطوة أولى فى هذا البحث هو وضع تعريف «للتلقائية» وخاصة من حيث علاقتها بمصطلحات مثل « الالهام » « والخلق » (الابتكار) «والاختراع» • ومن المعلوم أن المصطلح النقيض للتلقائية هو التقييد أو الاكراه• (Constraint.) ، ولذا فمن الناحية السلبية ، يمكن تعريف التلقائية بأنها عمل شىء أو تعبير عن النفس دون تقييد أو اكراه • والفكرة تدور على الدوام حول نشاط جوانى أو ارادة (Volition.) ، وحول غياب وانقطاع العوائق التى تحول فى العالم الخارجى دون هذا النشاط الجوانى (٦) •

ومن الواضح أن النشاط الجوانى ربما كان على أنواع مختلفة من الدرجات • وربما كان ذلك النشاط هو ما يصفه سبنسر وجروس بأنه تراكم الطاقة ، حيث يتخذ اطلاق ذلك الضغط شكل النشاط البدنى • والأرجح أن تكون آلية هذه العملية هى الاحساس ، على أن الطاقة قد تكون بالمثل طاقة انفعالية أو عقلانية أو حدسية ـ أعنى أنها قد تكون نشاطا لأية واحدة من الوظائف العقلية الأربعة ، ومن الناحية المثالية سيكون من المستحسن ايجاد مصطلح منفصل للتعبير التلقائى أو غير المقيد لكل من هذه أشكال النشاط العقلى •

---

(٥) يشير هارتلاوب فى كتابه Der Genius im Kinde. (برسلاو ١٩٢٢) ص ٢٣ الى أن اللعب يصبح فنا فى اللحظة التى يوجه فيها الى جمهور أو مشاهدين. أنظر الاقتباس عند سللى الوارد فى ص (١٦١ ـ ١٦٢) •

(٦) ان مسالة التلقائية من حيث علاقتها بالمسائل الأعظم شأنا مسائل الحرية الاجتماعية والسياسية ، قد بحثت فى The Fear of Freedom. تأليف اريك فروم ص ٢٥٨ ـ ٢٦٤

وهذه المناشط العقلية يعبر عنها فى مجرى النمو الطبيعى دون تقييد ، أو بمجرد قدر من التقييد لا يتجاوز المتضمن فى عملية الاتصال بالغير • وبهذا المعنى تصبح حيواتنا بأجمعها تلقائية ان أظلتها السعادة • ولكن الذى تتضمنه نظرية سبنسر وجروس فى اللعب ، والذى تتضمنه النظريات المتنوعة فى الالهام والتعبير الحر ـ هو أن مثل هذا التعبير الطبيعى للنشاط العقلى الذى يصدر عفو يومه وساعته لا يحدث ـ أى أن هناك فى الحقيقة قيدا على مثل هذا النشاط ، أى اقامة سد يوقف الطاقة الفيزيائية أو النفسية ، وأن احداث اطلاق فجائى لحالة التوتر يصبح من الضرورات الملحة • وهنا يبدو أن « التلقائية » مصطلح أوسع كثيرا من أن تحتمله حادثة محدودة وعرضية كهذه • والحق اننا لو لم نعش عيشا تلقائيا أى عيشا نصدر فيه الى الخارج بحرية مناشطنا العقلية ، فلا بد أن يحدث لنا شىء أسوأ كثيرا من حالة توتر عقلى أو تجمع عقلى ، وأعنى بها حالة العصاب (Neurosis.) •

وربما جاز الاحتفاظ بلفظة « الالهام » لاطلاق للتوتر العقلى يحدث بين الفينة والفينة ، وخاصة اذا لم نصر اصرارا شديدا على المعنى الاشتقاقى اللغوى للفظة « الهام » ، واذا نحن قصدنا من لفظة « التوتر العقلى » شيئا أكثر سطحية من حالة الكبت اللاشعورى • وفى ختام كتابها حول الموضوع الذى سلفت الاشارة اليه ، تعرف الدكتورة هاردنج الالهام (بأنه : « نتيجة عامل ما غير معلوم يتصادف الالتقاء به وهو يعمل عمله فى عقل رجل العلم أو الفنان فى تلك اللحظة المعينة التى يتجه فيها نحوه) توتر معين اما عن طريق تجمع « الرؤيا أو الألوان أو الأشكال » أو عن طريق الحقائق والعكوف على التفكير فيها أثناء محاولة غير ناجحة لحل مشكلة • ومع أن الالهام قد يهبط على أى انسان ، فانه لن يتجلى فى أعلى درجاته الا عند الأشخاص القادرين على هذا الضرب من التوتر الانفعالى • »

وفى امكاننا تقبل هذا التعريف على أنه صحيح بقدر ما يستطيع ، ولكن مع أنه يميز تمييزا ضمنيا بين النشاط التفكيرى (وهو العكوف على انعام النظر فى حشد من الحقائق أثناء المحاولة غير الناجحة لحل مشكلة) وبين النشاط الوجدانى (وهو التوتر الانفعالى الذى ينتجه تراكم للرؤى والألوان والأشكال

الخ (٧) ، وكان ينبغى له لكى يكون تاما أن يغطى تجمع الطاقة (وهى الناحية الاحساسية) وأن يشمل كذلك مشكلة الحدس التى هى أشد عسرا بكثير • ولكن لو بسط التعريف بهذه الروح لأدى الى التمييز الواضح بين التلقائية والالهام • فالتعبير الحر أو التلقائى هو الاظهار (الكشف) غير المقيد للمناشط العقلية : التفكير والوجدان والاحساس والحدس • فاذا حدث لسبب ما أن هذه المناشط العقلية لم تستطع احراز التعبير المباشر فنتجت عن ذلك حالة توتر ، فربما انطلق التوتر فجأة أو بطريق الصدفة ، وعندئذ يتخذ التعبير سمة الهامية • والظن المأخوذ به هنا ، هو أن الطرائق اللا شعورية للتنظيم ممكنة ، وأن التوتر المبعوث فى المراكز العصبية العليا للمخ بواسطة ما لمشكلة من عناصر معلومة ، ربما جاد من تفسه « بالهام » حل ، وهو حل ينبثق فى الشعور فى نفس اللحظة التى يتم فيها احراز التنظيم الجمالى الصحيح • وسنقدم الى القارىء فى فصل تال بينات مباشرة تشهد بتلك العمليات اللاشعورية • وسيترتب على ذلك أنه لا بد للايحاء من سمة ذات أربعة أوجه ، والحق أنه لا صعوبة فى تمييز تلك الأوجه • والحل المفاجىء للمشكلة الذهنية ، والتعبير الاوتوماتيكى أو الغنائى عن الوجدان بالشعر ، ونشاط الرقص ، واللعب المرتجل باعتباره اطلاقا لطاقة مقموعة ، والفهم الحدسى لعلاقات جديدة للشكل فى الرياضيات والموسيقى والعمارة — كل هذه هى لحظات الالهام التى يعتمد عليها فى النهاية التقدم البشرى فى الفنون والعلوم•

وربما جاز ضم مصطلحى « الاختراع » و « الخلق » الى هذا التعريف • وينبغى للقارىء أن يرجع الى قاموس أوكسفورد التماسا للمعانى المختلفة التى

---

(٧) على أن وصف الدكتورة هاردتج مدين فى بعض مصطلحاته لوصف رائع لآراء الفونس دوديه الكاتب الفرنسى الشهير ، اقتبسته من كتاب ألفه ليون دوديه عن أبيه عنوانه (Alphonse Daudet ترجمة س . دى كاى لندن ١٨٩٨) . وهذه الفقرة المقتبسة من الكتاب هى أهمها (ص ١٥٦ — ١٥٧) : يقول ليون : « ان أباه كان ممن يعتقدون أنه فى حالة جميع المبتدعين الخلاقين ، وجد احتشادات من القوة الواعية الحساسة تتم عن غير علم منهم . فان أعصابهم اذ تكون فى حالة اهاجة بالغة تسجل من الرؤى والألوان والأشكال والروائح فى تلك المستودعات غير المدركة تماما ، التى هى خزائن كنوز الشعراء . وعلى حين بغتة ، وبواسطة تأثير أو انفعال ، وبواسطة حادثة أو فكرة ، تلتقى هذه الانطباعات فجأة مثلما يلتقى مخلوط كيماوى » .

تداولت على لفظة اختـــر ع (Invention) الانجـــليزية فى مختـــلف الأزمان : وهى تتراوح بين « يعثر على أو يجد » ـ وهو المعنى الذى يتضمنه اسم احتفال الكنيسة المسمى بالعثور على الصليب* (The Invention of the Cross) ـ الى المعنى الدارج الدال على اســتحداث أو توليد طريقة جـــديدة أو أداة جديدة • على أن جميـــع المعانى تتضـــمن مقدما أشياء أو حقـــائق موجـــودة آنفا ، وليس للعقل فيها من فضل الا أنه مجـــرد أداة تنظمها أو تجمعهـــا فى ترتيب جديد • وهنا لا محل لأى احتشاد ولا أى توتر : وكل ما يدخل فى المسألة هو العمل التلقائى الذى تمارسه العمليات العقلية السوية ، والتعبير عنها بالنشاط البنـــــاء •

والخلق (أو الابتكار) ينبغى أن ينطوى من الناحية الاخرى على اســتدعاء مالم يكن له فى الماضى شكل ولا قسمات ليظهر الى حيز الوجود • فهى كلمة تنطوى على شذوذ غير سوى ، وذلك أن الخلق ـ ان شئت دقة فى التعبير ـ لا يمكن أن يتم الا من لا شىء ، كما هو معروف فى قصة « الخليقة » • وفيما عدا ذلك ، فان الخلق (الابتكار) ينطوى دائما على استخدام المواد الموجودة وتكييفها ومن ثم فان الفرق بين الاختراع والخلق لا يمكن الا أن يكون فارقا فى الدرجة • ولذلك فلعل أفضل شرعة أن تتجنب ألفاظ يخلق وخلاق والخلق هـــذه ، ما لم يدل سياق الكلام على أننا لا نستخدمها بمعنى حرفى •

٤ ـ رأى مونتسورى فى التعبير التلقائى :

لا تخلو هذه التأملات من مماشاة منطقية لموضوعنا المباشر ، وهو طبيعـــة النشاط الذى يواصله الأطفال عندما يقع فى أيديهم قلم رصاص أو فرشاة رسم ويقبـــلون على الرســـم أو الدهان (Painting) • ولاخفاء فى أنه بقـــدر ما يتصرف هؤلاء الأطفال بمحض ارادتهم الحرة ، يكون نشاطهم تلقائيا • ولكن هناك أسئلة لا بد من ابدائها : فهـــل يعتبر ثمرة نشاطهم الهاميـــا بأى معنى من المعانى ؟ وهل يمكن بأى معنى للكلمة أن يوصف بأنه فنى ؟ أم أنه كما ترتأى الدكتورة لوڤنفلد مجرد شكل من أشكال اللعب ؟ •

---

* هو الاحتفال الذى تعقده الكنيسه فى الثالث من مايو لذكرى عثور القديسة هيلينا على الصليب الحقيقى فى عام ٣٢٦ م (المترجم)

ولعل أفضل ما نستطيع عمله أن نعالج هذه المسألة ــ وهى كثيرة المضامين ــ باقتباس فقرة من أحد كتب الدكتورة مونتسورى :

« لا يمكن عمل تمرينات مدرجة فى الرسم » ، تؤدى فى النهاية الى عملية خلق فنى . اذ أنه لا سبيل الى بلوغ ذلك الهدف الا عن طريق تطوير التكنيك الميكانيكى لدى الفرد فضلا عن حرية الروح . وذلك هو السر فى عدم اقدامنا على تعليم الرسم للطفل مباشرة . فنحن انما نعده اعدادا غير مباشر ، تاركين اياه حرا تلقاء العمل الخفى السماوى وهو نتاج الأشياء حسب وجداناته . وهكذا يصل الرسم الى اشباع حاجة الى التعبير ، كما تفعل اللغة ؛ وتكاد كل فكرة أن تطلب التعبير عنها فى الرسم . والجهد المبذول فى اتقان هذا التعبير شديد المشابهة للجهد الذى يبذله الطفل عندما يستحث على اتقان لغته لكى يرى أفكاره تترجم الى حقيقة ماثلة . وهذا الجهد تلقائى ؛ كما أن المعلم الحقيقى للرسم هو الحياة الجوانية ، التى تتطور من تلقاء نفسها وتصل الى كمال التهذيب ، وتحاول محاولة لا وجه لمقاومتها أن تولد الى حيز الوجود الخارجى على أية صورة اختبارية تجريبية . ذلك أنه حتى أصغر الاطفال سنا يحاولون تلقائيا رسم التخطيط الخارجى للاشياء التى يشاهدون ؛ بيد أن الرسوم الفظيعة التى نشهدها بالمدارس العامة باعتبارها « الرسوم الحرة » التى « اختصت بها » الطفولة لا توجد عند أطفالنا . فهذه القاذورات المفزعة التى نعنى بجمعها بغاية الحرص ، والتى يشاهدها ويجمعها علماء النفس المعاصرون بوصفها « وثائق تدل على عقل الطفل » ليست الا تعبيرات بشعة عن الخروج الذهنى على القانون ؛ وكل ما تكشف عنه تلك الرسوم هو أن عين الطفل غير متربية ، وأن يده جامدة عن كل حركة وأن عقله غير حساس بالجميل والقبيح على حد سواء ، فهو عقل يعمى عن الحقيقى والزائف معا . والرسوم شأن معظم الوثائق التى يجمعها علماء النفس الذين يدرسون أطفال مدارسنا ــ لاتكشف الا عن الشكل الذى عليه الكائن البشرى غير المتعلم . فمثل هاتة الأشياء ليست « رسوما حرة » صنعها الأطفال . اذ لن يستطاع الحصول على رسوم حرة الا متى حصلنا على « طفل حر » سمح له بأن ينمو وأن يكمل ذاته فى تمثل ملابساته المحيطة به وفى الانتاج (التوليد)

الآلى • كما أنه هو الذى ــ متى ترك حرا ليخلق ويعبر عن نفسه ــ يخلق فعلا ويعبر عن نفســـه فعـــلا •

« وليس الاعداد الحسى واليدوى للرسم بأكثر من أبجدية أوليـــة للطفـــل على أن الطفل يعد بدونها أميا ولا يستطيع التعبير عن نفسه • وكما أن من المحال دراسة « خط » الناس الذين لا يعرفون الكتابة ، فكذلك لا يمكن أن تكون هناك دراسة سيكولوجية لرسوم الأطفال الذين ألقوا بين براثن الفوضى الروحية والعضلية • وجميع التعبيرات النفسية انما تكتسب القيمة عندما تكون الشخصية الجوانية اكتسبت القيمة بتطـويرها لعملياتها التشكيلية • فحتى يتحول هـــذا المبدأ الجوهرى الى مكسب مطلق ، فلن نستطيع تكوين أية فكرة عن سيكولوجية الطفل من حيث قواه الخلاقة •

« وهكذا فاننا ما لم نعرف كيف ينبغى للطفل أن يتطور لكى يكشف الستر عن طاقاته الطبيعية ، فلن نعرف كيف يتطور الرسم بوصفه تعبيرا طبيعيا • وذلك لأنه لن يجىء التطور الشامل للغة المدهشة للأيدى عن طريق «مدرسة للتصميم» بل عن طريق « مدرسة الانسان الجديد » التى ستدعو هذه اللغة الى الانبجاس تلقائيا كما ينبجس الماء من معين لا ينضب • ولـــكى نهب الطفل موهبة الرسم ، ينبغى لنا أن نخلق عينا ترى ويدا تطيع ونفسا تحس ؛ وفى هذا ينبغى أن تتعاون الحياة بأكملها • وبهذا المعنى تكون الحياة ذاتها هى الاعداد الوحيد للرسم • ثم نحن لا نكاد نعيش على أساس هذا المعنى حتى تهب الشرارة الجوانية للرؤية الى القيام بالباقى (٨) » •

ومن الجلى أن هذه الفقرة قد كتبت بدرجة غير معتادة من الوجدان ، لعلها السبب فيما قد يبدو أنه شىء من الارتباك المؤكد الذى أصاب الفكر • ذلك أن الدكتورة مونتسورى تقول : ان الرسم لا يمكن ــ أو لا ينبغى ــ أن يعلم • وانما ينبغى أن يكون نشاطا تلقائيا ، أى تعبيرا حرا عن ذات الطفل نفسها وأفـــكار الطفل نفسها • فكأن الدكتورة مونتسورى تنطابق آراؤها وتعريف التلقائيـــة الذى أدلينا به من فورنا • على أنهـــا تعود بعد ذلك الى ذم رســـوم الأطفال ،

---

(٨) أنظر The advanced Montessori Method. (لندن ١٩١٨) مج ٢ ص ٣٠٤ ــ ٣٠٦

بلغة عنيفة ، وهى رسوم من المحقق أنها ثمرة النشاط التلقائي • اذ أنها تطبق على هذه الرسوم معيارا جماليا معينا ــ فتنعى عليها بشاعتها وقبحها وتشويهها الى غير ذلك من الصفات • ومعنى ذلك أنها تحكم عليها ببعض معايير « الجمال » الذى يعد معيارا فرضيا وان لم يكن مذكورا صراحة ، والذى نستطيع بدورنا أن نفترض أنه معيار للمثالية الكلاسيكية أو ربما معيار للتمشى الساذج وفق الطبيعـة •

وللتحقق من أنه ينبغى للطفل انتاج رسوم تتفق وهذا المعيار ، نستنتج أن « حياته الجـوانية » ، ينبغى أن تتطـور أولا وأن تلهم برؤيا من نـوع ما عن « الوجود الخارجى » ؛ وأنه فى الوقت نفسه ينبغى تدريب يد الطفل على القدرة العضلية ، بحيث يستطيع توليد وجداناته المشبعة بالروحانية • وهنـاك ثلاثة شروط أولية ينبغى توفرها قبل أن يسمح للطفل بالتعبير عن نفسه بالوسـائل التشكيلية : « عين ترى ويد تطيع ونفس تحس » •

وما أريد هنا أن أناقش النزعة المثالية التى تلهم تعاليم الدكتورة مونتسورى بأسرها : فان تلك المثالية تعد من أهم وأثمن أنواع المساهمات فى حقل نظرية التربية الحديثة ومزاولتها العلمية • على أن نبذ « صنوف التمرينات التدريجية فى الرسم » وجميع « مدارس التصميم » بقصد تحرير قدرة الطفل على التعبير ، ثم احلال « تطور التكنيك الميكانيكى » و « تطور العمليات التشكيلية الخاصة بالشخصية الجوانية » ليس الا مجرد عملية احلال شكل لشعبة من التهذيب محل شكل آخر ، دون ايضاح الوجه الذى يتكون على أساسه تفوق النظام الجديد• وأعنى بذلك أنه لم يتضح مطلقا لماذا ينبغى تطوير التكنيك الميكانيكى بواسطة التمرينات التدريجية فى الرسم ؛ ومن المحقق أن تطوير الشخصية الباطنية للطفل لا يحدده انتاج الرسوم التى يفوتها أن تشبع قوانين « الجمـال » وان كانت طبيعية وتلقائية • ولعل المسألة لا تزيد عن مسألة أسبقية ، ولكن قبل المضى فى دروب هذه المناقشة ، لعل من الواضح أنه لا بد لنا من الحصول على فكرة جلية عما يحدث بالفعل عندما يبدأ طفل فى أن يرسم تلقائيا • وهى مسألة أعارها علماء النفس والتربية كثيرا من عنايتهم ، ولكن دون الوصول الى أية نتيجة مرضـية تماما فيمـا أرى •

٥ ــ ماذا يحدث عندما يبدأ الطفل فى الرسم ؟

لنبدأ أولا بالقاء نظرة سريعة على تاريخ هذه المسألة . انها تبدأ بجون رسكن (١٨١٩ ــ ١٩٠٠) • فقد حدث فى عام ١٨٥٧ أنه نشر كتاب « مبادىء الرسم » The Elements of Drawing. وفى هذا الكتاب والأعمال التالية ، (مثل كتاب The Laws of Fésole ١٨٧٧ ــ ١٨٧٩) لفت رسكن الأنظار لأول مرة الى ما يمكن تسميته باسم الامكانيات التربوية للرسم • ومن العدل أن نقول ان الهدف النهائى الذى كان يرمى اليه رسكن هو انتاج الفنانين ؛ وحتى وهو يدرس «بكلية الرجال العاملين Working Men's College كان يعتمد على الأمل فى أن يعثر بين تلاميذه على چوتو * آخر • غير أن بعض ملحوظات له فى كتاب «مبادىء الرسم»(٩) ألهمت معلمـــا انجليزيا هو ابنزار كوك ، أن يعيد النظر فى مبـــادىء تعليم الفن بالمدارس ، وكانت نتيجة ذلك أن مقالتين بعث بهما كوك الى مجلة التربية J. Edc فى نهاية ١٨٨٥ ومطالع ١٨٨٦ كانتا الوثائق الأولى لعملية طويلة من الأبحـــاث

---

* چوتو (١٢٧٦ ــ ١٣٣٧) مصور ونحات ومعمـــارى ايطالى . بث حيـــاة جديدة فى الفن الايطالى . (المترجم)

(٩) يقول رسكن فى كتابه (Elements of Drawing) ١٨٥٧ . المقدمة قسم ٢ :

« لست أرى أن من المستحسن شغل الطفل (وهو دون الثانية عشرة أو الرابعـــة عشرة) فى أية ممارسة للفن الا التى تجد منه أشد الاقبال والتطوع الارادى . فان كان الطفل ممن أوتوا موهبة الرسم ، ظل يشخبط بقلمه فوق أية ورقة تصل اليها يده ؛ كما ينبغى أن يسمح له بأن يشخبط ملء ارادته المطلقة ، وينبغى للطفل أن يمنح ما هو جدير به من الثناء على ظهور كل بادرة من بوادر العناية أو الصدق فى جهده . وينبغى أن يسمح له بتسلية نفسه بالألوان الرخيصة ، بمجرد أن يؤتى من العقل ما يجعله يطلبها . فان اقتصر جهده على تلطيخ الورقة بالطخ لا عقل فيها ولا معنى لها ، جاز سحب اللون منه حتى تزداد معرفته قليلا ؛ ولكن ما أن يشرع فى تلوين السترات الحمراء على صور الجند باللون الأحمر ووضع الأعلام المخططة على السفن وغيرها ، وجب أن توضع الألوان فورا تحت تصرفه ، وبغير تقييد اختياره للموضوع فى حدود ذلك الفن الخيالى والتاريخى المتمثل فى الميل العسكرى الذى يبتهج به الأطفال (وهو لهذه المناسبة شيء يعادل فى قيمته العظيمة اى فن تاريخى آخر يبتهج به الكبار) ، وينبغى أن يقتاده الوالدون برفق حتى يرسم بأية طريقة طفولية تتفق له ــ الأشياء التى يستطيع رؤيتها والتى يحبها : كالطيور أو الفراشات أو الزهور أو الفواكه . »

زادتها الأيام تعقيدا واتساعا • هاتان المقالتان اللتان تسبقان كل كتابات علمية أخرى فى موضوع فن الأطفال مدهشتان لأنهما ارهاص بما أعقبهما من نظريات، حتى لقد رأيتهما جديرتين بأن تقتبس منهما بضع فقرات فى التذييل (جـ) بآخر الفصل الخامس •

وقبل ذلك بقليل وطد كوك علاقته بأبرز علماء النفس الانجليز فى زماننا وهو جيمس سلى Sully ،وأخذا يدرسان معا أهمية رسوم الأطفال • ومن عجائب الصدف أن الموضوع شرع آنذاك يستثير الاهتمام فى بلاد أخرى • ففى ۱۸۸۷ نشر كورادو ريتشى كتابه L'arte dei bambini بمدينة بولونيا الايطالية ، ثم صدر فى باريس فى السنة التالية كتاب L'art et la poesie, chez L'enfant الذى ألفه برنارد پيريز • وقد عالج هذان العملان الموضوع من وجهة نظر علم نفس الطفولة، ولكن كتاب سلى الموسوم دراسات فى الطفولة Studies in Childhood (۱۸۹٥) كان أول مابدأ به محاولة لتقديم تفسير نظرى متماسك لمجموعة البيانات المتجمعة والمتزايدة حجما • وكانت النظرية قائمة على التطور ، وهو أمر لم يكن منه بد فى ذلك الزمان الذى يعيش فيه دارون . ويعالج سلى نواحى كثيرة من عقل الطفل ، وعندما يشرع فى معالجة الطفل كفنان ، يتعقب خطا طرازيا للتطور يأخذه من رسوم مختارة ويقوم بأول محاولة لربط هذا التطور « بظاهرة ثقافة الأجناس البدائية » • وهو يعد النشاط الفنى سلسلة متواصلة الحلقات،ولكنه لا يعتبرها متطابقة ومنشطة اللعب • « ويصبح دافع اللعب هو دافع الفن (على افتراض أنه من القوة بحيث يعيش بعد سنوات اللعب) عندما يستثير بمشاركة متزايدة فى الوعى الاجتماعى ، واحساس بالقدر المشترك للأشياء ، أى بعبارة أخرى — عندما يصبح على وعى بنفسه باعتباره قوة تقوم بتشكيل المظاهر الخارجية التى ستكون لها قيمة عند عيون أخرى أو آذان أخرى ، وتجلب الى صاحبها اعتراف الناس وذيوع الصيت بينهم • » (۱۰)

---

(۱۰) انظر Studies of Childhood ص۳۲۷ . وانظر أيضا هذا التعريف للعب الذى وضعه أحد علماء النفس المحدثين : « اللعب ضرورة لا يبغى بها فحسب تنمية الملكات البدنية والعقلية ؛ بل منح الفرد ذلك الاتصال المطمئن مع زملائه ذلك الاتصال الذى فقده عندما لم تعد هناك حاجة الى خدمات الأم فى التغذية أو الى عرضها عليه . . . . ذلك أن الاهتمامات الثقافية تشكل له فى النهاية ترياقا قويا ضد الوحشة ، حتى

وفى أثناء ترسم سلى لتطور رسوم الأطفــال قصر جهده على تخطيطــات الأشكال البشرية والحيوانات ، وبخاصة منها الحصان ، وفيما عدا بعض حالات استثنائية فانه لم يخرج عن مجال الأعمار المتراوحة بين الثانية أو الثالثة الى مــا يقارب السادسة . وألهمته حكمته أن يؤثر بالتفضيل الرسوم التى اصطنعها أطفال المدارس الابتدائية ، لأنها كما قال « تبدو كأنما توضح حال الأطفال مع وجود قدر من التدخل من جانب الوالدين أقل مما ألف الناس وجوده فى منزل مثقف » .

ثم يعود سلى بعد ذلك فيفرق بين مختلف مراحل التطور ، بادئا بالشخبطات التى لا هدف لها ، ومنتقلا من خلال التصميمات البدائية التى « يمثلها كطراز ما أسميته بالشكل القمرى للوجه البشرى » ، وواصلا فى قريب من سن السادسة الى معالجة ممتعة للشــكل البشرى . على أننا لن نستعرض تصــنيف ســلى بالتفصيل ، وذلك لأنه جعل أساسا لكل ما جاء بعده من تصنيفات ولأن الأفضل تقديم صورة أكثر احكاما واكتمالا . ولكن عملية الاحكام هذه يمكن تعقبها مرحلة بعد مرحلة عن طريق كل من ليفنشتاين (١٩٠٥) وكيرشنشتاينر (١٩٠٥) وشترن (١٩١٠) وروما (١٩١٣) ولوكيه (١٩١٣) وكروتزش (١٩١٧) وبرت (١٩٢٢) ولوكيه (١٩٢٧) وڤولف (١٩٢٧) وانج (١٩٣١) . على أن هذه الأســماء ذكرت على سبيل الاشارة لا الحصر ، ولكنها قائمة تمثل بناء أقيم على الأسس التى أرساها كوك وسلى .

٦ ــ مراحل التطور فى رسوم الأطفال :

ان المراحل التى ميزها السير سيريل برت فى كتابه Mental and Scholastic Tests (ص ص ٣١٩ ــ ٣٢٢) ربما صح أن تتخذ ملخصــا تخطيطيا حيا بحتــا لنظرية المراحل التكوينية هذه المتعلقة بتطور رسوم الأطفال . وهى كالتالى :

= ولو لم يكن له مشارك موجود بشخصه ؛ ومعنى هذا بعبارة أخرى أن الاتجاهات الثقافية ذات قيمة اجتماعية حتى حين يكون « الشخص الآخر » خيالا متخيلا أو شيئا غير محدد » . ايان دى سوتى فى : The Origins of Love & Hate (١٩٣٥) ص ١٨

١ ـ الشخبطة ـ اعمار من الثانية الى الخامسة مع بلوغ الذروة فى الثالثة . وتنقسم الى :

(ا) العبث بقلم الرصاص بلا هدف ـ وهى حركات عضلية بحتة من الكتف، وهى فى العادة من اليمين الى اليسار .

(ب) عبث بقلم الرصاص ذو هدف ـ حيث تكون الشخبطة مركز الاتنباه وقد يطلق عليها اسم .

(ج) العبث بقلم الرصاص للمحاكاة ـ والاهتمام الغالب لا يزال عضليا ، ولكن حلت حركات الرسغ محل حركات الذراع ، كما تنزع حركات الأصابع للحلول محل حركات الرسغ ، وذلك فى العادة فى محاولة لتقليد حركات رسام بالغ .

(د) الشخبطة المحددة الموضع ـ يحاول الطفل انتاج صورة لجزء معين من شىء ـ وهى مرحلة انتقالية الى :

٢ ـ الخط ـ سن الرابعة :

التحكم البصرى الآن فى تقدم . يصبح الشكل الانسانى هو الموضوع المحبب، مع الدائرة للرأس والنقط للعيون وزوجين من الخطوط المفردة للسيقان. وفيما ندر : ربما أضيفت دائره ثانية لتمثيل الجسم . وفى حالات أندر : خطان للذراعين .. والعادة أن تمثل القدمان قبل الذراعين أو الجسم . أما التركيب الكامل للأجزاء فشىء لا يحصل عليه وكثيرا ما لا يحاوله الطفل .

٣ ـ الرمزية الوصفيه ـ أعمار الخامسة الى السادسة :

انتاج صورة الجسم البشرى يتم الآن فى قدر مقبول من الضبط ، ولكنه يجىء فى صورة تخطيطه وجة رمزيه . ويحدد موضع القسمات على أخشن طريقة كما أن كلا منهما يعطى شكلا تقليديا . وتتخذ التخطيطة العامة طرازا يختلف نوعا ما باختلاف الأطفال ، ولكن الطفل الواحد يتشبث تشبثا دقيقا الى حد ما فى معظم الأغراض الى مدد طويلة بنمط محبوب واحد لا يتغير .

٤ ــ الواقعية الوصفية ــ أعمار السابعة الى الثامنة :

لا تزال الرسوم القائمة على المنطق لا على الرؤية • « فالطفل يدون ما يعرف، لا مايرى ؛ كما أنه لا يزال يفكر ، لا فى الفرد الحاضر بين يديه ، بل فى الطراز النوعى » • فهو يحاول أن ينقل الى الغير أو يعبر أو يجمع كل ما يتذكره عن أحد الموضوعات أو كل ما يهمه منه • وتصبح التخطيطة أصدق تصويرا للتفاصيل • ومع ذلك فالأجزاء يوحى بها اليه تداعى الفكرات أكثر مما يوحى بها تحليل المدركات • وتجرى محاولات لرسم المنظر الجانبى للوجه ، ولكن المنظور والعتمة Opacity والتقصير الأمامى وجميع مايترتب على وحدانية وجهة النظر لا تزال موضع الاغفال . وهناك تجميع للاهتمام بالتفاصيل الزخرفية •

٥ ــ الواقعية البصرية ــ أعمار التاسعة الى العاشرة :

ينتقل الطفل من مرحلة الرسم من الذاكرة والخيال الى مرحلة الرسم من الطبيعة • ولها دوران :

(ا) دور البعدين ــ ولا يستخدم فيه سوى الخط المحيطى

(ب) دور الأبعاد الثلاثة ــ محاولة اظهار الحجم • ويوجه الالتفات نحو التراكب والمنظور • وربما حاول الطفل قليلا من التظليل أو حاول « التقصير الأمامى » بين حين وآخر • يحاول رسم المناظر البرية •

٦ ــ الكبت ــ أعمار الحادية عشرة الى الرابعة عشرة :

الأغلب والأشيع أن تبدأ هذه المرحلة فى الثالثة عشرة • وفى رأى بيرت (وهو رأى كان يمثل جمهرة العلماء فى الوقت الذى كتبه فيه) أن هذه المرحلة جزء من التطور الطبيعى للطفل ، والتقدم فى محاولة انتاج صور للأشياء أصبح الآن وفى أحسن الأحوال بطيئا ومتعبا ، فيصاب الطفل بخيبة الأمل والمعرفة بحقيقة قدراته • ويتحول الاهتمام الى التعبير عن طريق اللغة ، ولو استمر الرسم لغلب فيه تفضيل التصميمات التقليدية ، ويصبح الشكل الانسانى نادرا •

٧ ـ الانتعاش الفنى ـ بواكير المراهقة :

« وابتداء من سن الخامسة عشرة يزدهر الرسم لأول مرة فيصبح نشاطا فنيا أصيلا ؛ فالآن تتحدث الرسوم بقصة . والآن يتجلى تمييز واضح بين الجنسين . ويظهر البنات حبا للغنى فى اللون ، وللرشاقة فى الشكل ، وللجمال فى الخطوط ، ويميل الشبان الى استخدام الرسم بقدر أكبر كمتنفس تكنيكى وميكانيكى .

ولكن الكثير منهم بل ربما معظمهم لا يصلون الى هذه المرحلة النهائية .

ذلك أن الكبت الذى حل بهم فى المرحلة السابقة كان تاما الى أبلغ حد .

وهذه هى القصة المقبولة على وجه الجملة عن تطور رسوم الأطفال . (١١) وقد وجه اليها النقد من بعض نواحيها وبخاصة من ڤولف . أما نقدنا نحن فموجه الى ثلاث نقط جوهرية :

(١) فكرة التخطيطة .

---

(١١) ومن وجهة نظر شكلية اكثر ، تمكنت الدكتورة روث جريفيثز فى Imagination in Early Childhood) لندن ١٩٥٣ ص ١٩٠ ـ ٢٠٩ من تبين أحد عشر دورا من أدوار التطور ، وهى تلخص تلك المراحل على النحو التالى :

(١) الشخبطة غير المتمايزة .

(٢) الأشكال الهندسية التقريبية تظهر ، وهى فى العادة من الدوائر والمربعات .

(٣) صنع أشياء أخرى بالمزج بين الخطوط والمربعات ، والمزج على حدة بين الدوائر ، ولم تخلط الدوائر ولا المربعات بعد بعضها ببعض .

(٤) الخلط بين الدوائر والخطوط لصنع أشياء أخرى كثيرة ، يستمتع بينها الشكل الانسانى باهتمام بارز .

(٥) المجاورة بين كثير من الأشياء التى ترسم بسرعة ويعين اسمها بسرعة ، ولكن كثيرا ما يتعذر تمييزها .

(٦) الميل الى التركز على شىء واحد فى أحد الأوقات حيث يتجلى عمل اجرا وعناية متجلية ، ودرجة ما من التفضيل .

(٧) المزيد من المجاورة بين الأشياء ، ولكن الترابط الذاتى الواضح يكون فى العادة موجودا ويصبح فى الامكان تمييز العمل .

(٨) توليف جزئى . تعرض بعض الأشياء وهى فى علاقة قاطعة بغيرها .

(٩) الصورة البحتة . وهناك أيضا ميل لرسم صورة واحدة فقط .

(١٠) الاكثار من الصور . المرح البحت بتمثيل المرئى .

(ب) نظرية المراحل التكوينية فى جملتها ــ اهمال الترابط بين التعبير والمزاج •

(ج) الخطأ فى اعتبار مرحلة الكبت شيئا لا بد منه •

٧ ــ الشيما أو التخطيطة :

وعلى قدر ما بلغه علمى ، كان استخدام لفظة الشيما Schema أو التخطيطة لأول مرة على شاكلة عرضية وبلا معنى خاص،على يد سلى فى السياق التالى (المصدر المذكور ص ٣٥٢ ــ ٣٥٣) • وكان يصف أبكر محاولات

= (١١) تطوير مبحث بواسطة مجموعة مسلسلة من الصور .

وهناك جدول مرافق ورد فى (ص ٢١١) تظهر الدكتورة جريفيثز فيه وجود ترابط قاطع بين مراحل التطور هذه والأعمار العقلية لدى خمسين طفلا . (مقياس بينيه سيمون ، بتنقيح ستانفورد) . وسنبحث فيما بعد أهمية الفن من حيث علاقته بمقاييس الذكاء . **(انظر الفصل السابع أواخر القسم ١٣ ص ٣٤٠)**

وفى عهد أحدث قامت المسز رودا كلوج بدراسة أكثر من مائة الف من رسوم لأطفال تتراوح أعمارهم بين الثانية والثالثة والرابعة بمدارس الحضانة بناحية جولدن جيت بمدينة سان فرانسسكو فى كتابها .What Children Scribble & Why ١٩٥٥ . وقد وجدت أن الطفل اذ يبدأ بأول ضربة بالقلم ويستمر الى الوقت الذى يستطيع فيه أن ينتج الرسم الكامل الذى تتجلى فيه مشابهة تصويرية للشىء المرسوم ، يبدى شيئا من التتابع فى الكشف عن المقدرة على الرسم . » واكتشفت أن الشخبطات يمكن تصنيفها فى عشرين طرازا أساسيا (النقطة ــ الخط الرأسى ــ الخط الأفقى ــ الخط القطرى المائل ــ الخط المنحنى ــ الخط المتعرج ــ الخط الأنشوطى ــ الخط الحلزونى الخ) . وتنجم عن امتزاجات متنوعة بين هذه الشخبطات الأساسية ، ستة تصميمات أساسية (الصليب اليونانى والمربع والدوائر والمثلث والمناطق العجيبة الأشكال والصليب القطرى) . ثم يمزج الطفل بعد ذلك أو يجمع بين هذه الأشكال ، وتأخذ ملامح تمثيل المرئى فى الارتباط رويدا رويدا بهذه المزائج والتجميعات . ثم أن أحد هذه التصميمات الأساسية يبدو متسلطا ــ الحلقة المزوجة بالصليب ، وهى الدائرة السحرية أى « المندالا mandala » « وهى الصورة الدينية المتسلطة فى العالم الشرقى بأكمله » . وتبين المسز كلوج فى صورة تخطيطية دبجت بمهارة ؛ كيف أن مجموعة منوعة من التمثيلات التصويرية يمكن أن تتطور بالتدريج من هذا التصميم الأساسى المفرد .

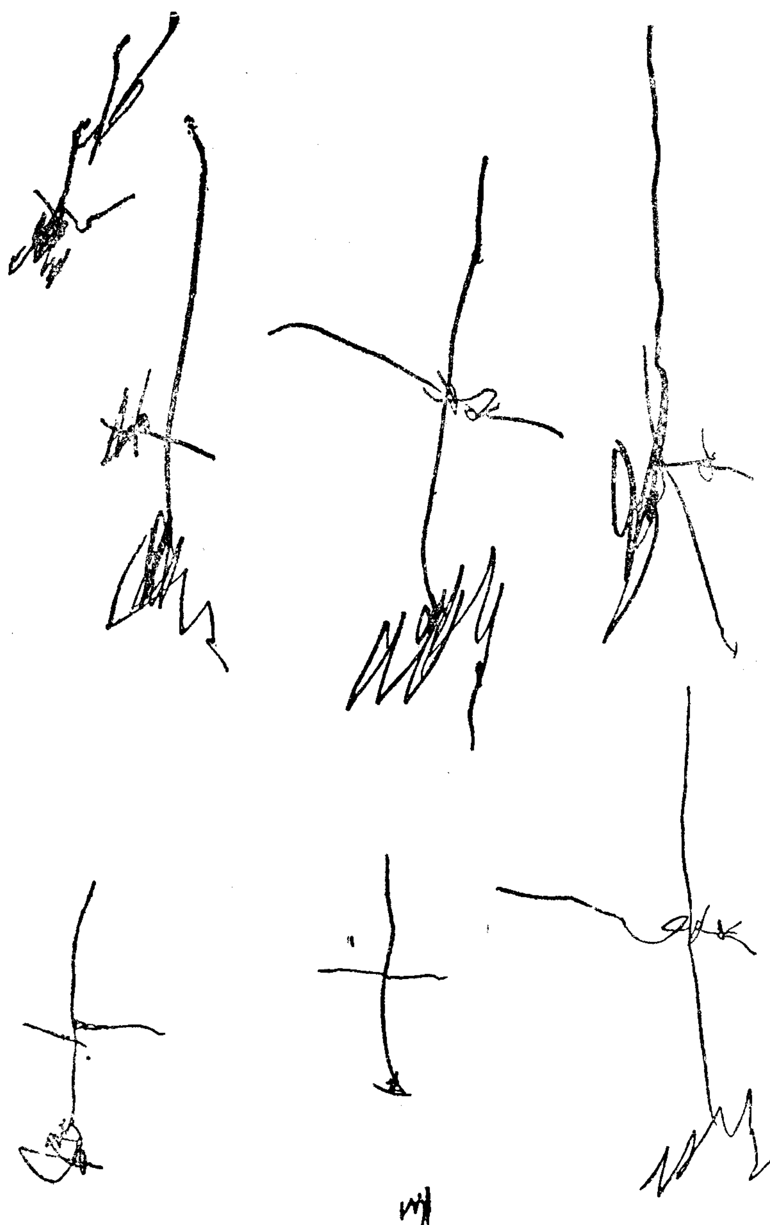
ويبدو أن هذه الأبحاث تظهر أن التخطيطة لا تقوم على أصل حتمى فهناك فى شخبطة الطفل ميل فطرى الى الشكل بل حتى الى شكل نوعى معين له دلالة بدائية عريقة لدى اللاشعور .

الأطفال لتمثيل الأيدى والأصابع ، وبعد بحث عدة ترتيبات للتفرع الاشعاعى من الرسغ مختلفة ، يلاحظ أن هناك تقدما هاما على هذه الوسائل الفجة وهو تقدم يرى عندما تبذل محاولة للدلالة على اليد وعلاقات الأصابع باليد . ومن أبكر أشكال هذه المحاولات ما يتخذ شكل شوكة التحمير المعروفة أو شكل ذراع المجراف المسنن . وهنا يرسم خط متعامد على خط الذراع فيمثل اليد تمثيلا رمزيا ، وتظهر الأصابع بصورة أسنان تلك الآلة أو أسياخها . . . ولا يلتفت أحد الى العدد هنا كما لم يلتفت اليه أحد فى الرسوم الاشعاعية المتفرعة من نقطة التقاء . ومما هو جدير بالملاحظة أنه يبدو أن هذه التخطيطة متسعة الانتشار بين أطفال من قوميات مختلفة ، وأنها تظهر فى رسوم الكبار غير المتعلمين » .

وهذه الكلمة التى استخدمها سلى بمنتهى البراءة وحسن النية فى هذه المناسبة قد تناولها كيرشنشتاينر وأضفى عليها أهمية خاصة هو ومن أعقبه من علماء النفس الألمان (١٢) . ومع ذلك فان المعنى العام للكلمة واضح تماما . وباستثناء بضع حالات استثنائية نادرة ، فان الأطفال عندما يبدأون لأول مرة فى الرسم عمدا وقصدا ، لا يبذلون فيما يظهر أية محاولة لترجمة ما لديهم من صور مرئية الى التشكيلات المعادلة لها (وهى تمثيلات تقوم على المحاكاة أو الطبيعة) ، ولكنهم يقنعون تماما بعلامات خطية معينة ، يطابقون بينها وبين

---

(١٢) قد يشوقنا أن نقرر هنا أنه حدث بعد ست وثلاثين سنة أن مترجم كتاب : .Psychology of Children's Drawings تأليف هلجا انج (لندن ١٩٣١ ص ١٠٩ بالهامشة) يفكر مليا فى الكلمة التى تقابل لفظة .Schema الألمانية هذه فى الانجليزية ويستقر رأيه على أن معادلها الانجليزى هو Fromula أى الصيغة . وقد أوضحت الدكتورة انج أنه رغم ندرة استعمال لفظة Schema و .Schematized أى التخطيطة ويخطط الى غير ذلك فى الانجليزية ، فان بعض علماء النفس من الانجليز قد استخدموها .... ومع ذلك فقد استقر الرأى على استخدام لفظة (Formula أى صيغة) ومشتقاتها ، وذلك نظرا لأن هذه المصطلحات شاع بالفعل استعمالها فى الاستعمال العادى فيما يتصل بالرسم والتصوير (الدهان) على وجه العموم . غير أنه يبدو أنه لا ضرورة لاستخدام مصطلح جديد ، يتسم بعيب خطير هو أنه وثيق المشابهة لكلمة شائعة هى .Scheme أى خطة . وهى كلمة لها معنى قريب . (ومن ثم رأى مترجم الكتاب الى العربية أن يستخدم لفظ شيما الألمانية مع لفظ التخطيطة للدلالة على تلك اللفظة) .



(شكل ۱) صبى ٣ س ۱ شهر أول رسوم للشكل الإنسانى

صورهم • وقد تختلف هذه العلامات الخطية ، فهى اما علامة أو شخبطة ليس بينها وبين الشيء الذى يربط بها علاقة يمكن تمييزها ، أو هى « خط محيطى » توضح فيه بطريقة اقتصادية جميع القسمات الرئيسية للشيء • وقد عمد جميع الكتاب السابقين الذين كتبوا فى ذلك الموضوع بما ركب فيهم من شغف بفكرة وجود نمط وراثى موحد ، الى محاولة تعقب ما ألم بالشيما من تطور ، ابتداء من أول مرة تم فيها بالصدفة استبانة وجه شبه بالمرئى فى شخبطات الطفل التى لا هدف لها ، الى أول محاولة لاعطاء تلك الاستكشافات الاعتباطية شيئا من التماسك Schema der Lokalen Anordnung. ثم الانتقال سريعا الى شيما متعمدة خطية أو ذات بعد واحد ، فالى خط محيطى Outline أو شيما ذات بعدين • وهم يعللون اختلاف السرعة التى يتطور عليها مختلف الأطفال فى هذه الاتجاهات بافتراض أن بعض الأطفال « أوتوا موهبة بصرية » أكبر من غيرهم •

على أن مشاهداتى الخاصة لا تؤيد تماما مثل هاته النظرية التطورية الدقيقة الحبك • ففى المقام الأول : لم أكتشف أن أوائل الرسوم التمثيلية والتى يمكن تمييزها تنجم بطريق الصدفة عن مرحلة الشخبطة • فان الرسوم التى رسمها صبى عمره سنة وشهر (وهى الموجودة ش ١) كانت تعاصر أول شخبطات عملها الصبى ، ولكنها كانت منشطة منفصلة كما أنها تدل بوضوح على الاتجاه نحو غاية أخرى منفصلة • وقد رسمت بأناة كبيرة ، وبذلت فيها عناية لربط الأطراف بالجسد ربطا « متينا » • غير أن الطفل نفسه ربما أطلق اسما على شخبطة لا تمثل شيئا على الاطلاق • ومنذ البداية يجد الطفل أن فى الامكان أن يضفى على كل من الرمز التجريدى (وهو أى علامة أو أى شيء أيا كان) والتخطيطة التلخيصية كل ما لصورة من الصور من حيوية أو واقعية ، وهو فى هذا يتمشى بطبيعة الحال مع النزعة الاحيائية Animism لدى الانسان البدائى • والطفل العصرى يتأثر بهذه البيئة (وهى القائمة على ذوق مماشاة الطبيعة عند والديه ومعلميه) ، لذا فهو لا يلبث ان عاجلا أو آجلا — حتى ينبذ الرمز التجريدى ، على أنى أجد أن بعض الأطفال يصرون عليه ، لا الى مدة أطول من الآخرين ، ولكن فى ارتباط بالذين يرسمون تخطيطة «شيما» أكثر تمثيلا للمرئى • فما يسميه

لوكيه باسم « ازدواج الطرز Duplicité de types انما هو شيء أرى أنه موجود منذ البداية ، ولهذه الحقيقة أثر جوهرى على أى تحليل سيكولوجى لنشاط الطفل .

ويبحث لوكيه (١٣) فى رسوم أطفال يناهزون الثامنة ويصل الى ما يصفه بأنه « حقيقة لا يكاد يصدقها عقل قادرة على بث الارتباك فى جميع الأفكار المؤسسة على اعتبار عقل الطفل شيئا مفرط البساطة ، ولكنها على كل حال حقيقة لا يمكن انكار صدقها . فالطفل لا يقتصر فقط على ادراك أن غيره من الناس يرسمون بأسلوب يختلف عن أسلوبه ؛ كما أنه لا يقتصر فقط على أن يتوقع من هؤلاء مراعاة الأمانة لأسلوبهم مثلما يراعيها هو نحو أسلوبه ؛ ولكنه بعد هذا يعمد عندما يرسم لشخص آخر الى أن يتخذ لتلك المناسبة أسلوب ذلك الشخص بدلا من أسلوبه هو . . . . وهذه الحقيقة العجيبة الشائعة الانتشار التى يجوز لنا تسميتها « ازدواج الأسلوب » ، ينقطع فيها الشك باليقين متى نظرنا الى الرسوم التى نجدها على الجدران والأرصفة . وتصدر هذه «النقوش الخشنة » عن أطفال من جميع الأعمار ؛ بل لقد تصدر أحيانا عن مراهقين وبالغين . ومن البديهى ، أن معظم الفنانين قد تلقوا دروسا تدريبية بالمدارس ، وكثير من الرسوم تتم فى الفترة بين درسين . فاذا نظرنا فيها نجد بينها عددا ضخما من تلك الأشياء التى ليس لها جسد ، وليس بينها شيء يستطيع معلم قبوله . فمن الضرورى اذن أن نسلم أن الطفل الفنان يستخدم فى الآن الواحد لرسم نفس الموضوع الواحد أسلوبين مختلفين للتمثيل : أحدهما للارضاء الشخصى لمزاجه ، والآخر لارضاء غيره من الناس .

وهذا الازدواج الذى يمكن مشاهدته منذ البداية نفسها لنشاط الطفل فى الرسم أو التشكيل ، يمكن تفسيره بأنه تمييز بين (ا) ما يعمله الطفل ارضاء لحاجاته الباطنية الخاصة ، (ب) وما يعمله على سبيل التقرب الاجتماعى ، أى من قبيل الدلالة على المشاركة الوجدانية مع شخص آخر أو أشخاص آخرين أو المنافسة لهم .

---

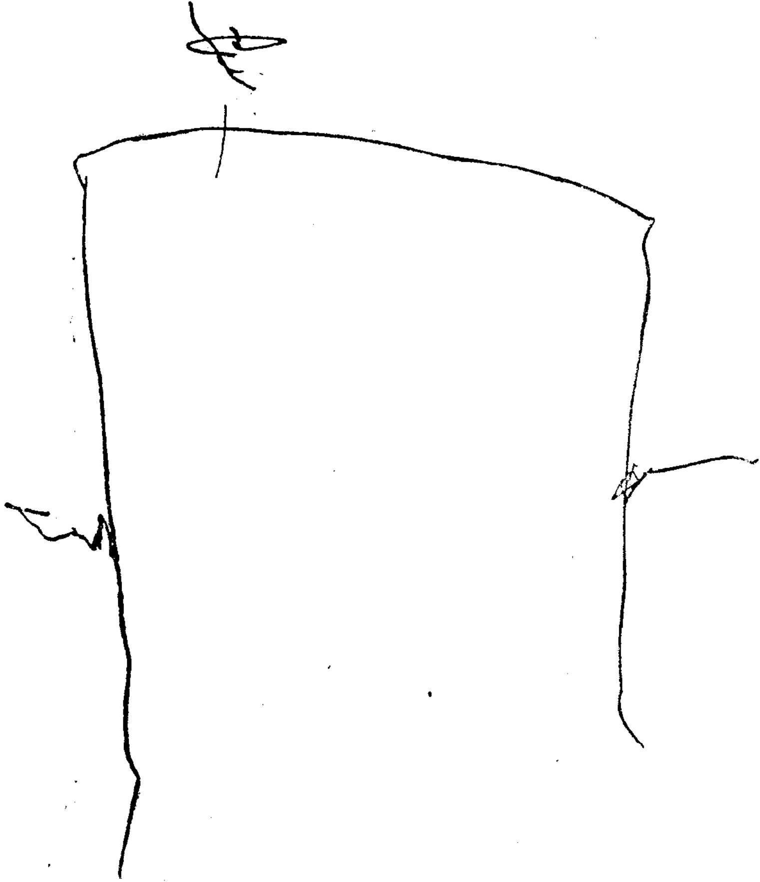
(١٣) أنظر Le Dessin Enfantin (باريس ١٩٢٧) ص ٦٥ ـ ٦٦ .

وأساس النشاط الثانى هو « المحاكاة » ، ويجمع الثقات جميعا على أنه منذ الشخبطة الأولى ، يدخل عنصر كبير من تقليد الكبار الى رسم الطفل • فهو لا يقلد فحسب ما يرسمه الكبار ، بل يحاكى أيضا الأعمال العضلية التى تؤديها يدا الكبير وأصابعه • ولا سبيل الى الشك فى أن هذه غريزة المحاكاة تلعب دورا كبيرا فى تنمية قدرة الطفل على الرسم فى الاتجاه الواقعى • وهناك بينات توضح أنه لو تعود الطفل على النماذج أو التصويرات التجريدية أو لو أن الوالدين كانوا هم أنفسهم من المصورين التجريديين ، لطور أسلوبا تجريديا ، ولم يقم برهان على أن الطفل السوى به رغبة جامحة لا تقاوم الى عمل أشكال تمثيلية للأشياء تكون مماشية للطبيعة Naturalistic • وقد مرت عصور تاريخية ساد فيها فن غير تمثيلى للأشكال غير قائم على تصوير المرئيات Non-figurative. اى لا تشخيصى (هى العصر الحجرى الحديث والحضارتان الكلتية والعربية) ، وتظهر مثل هذه الفترات أن وجود التقاليد غير القائمة على تمثيل المرئيات يمكن أن يكون (طبيعيا) أو (سويا) بكل مرحلة من مراحل التطور الفردى • فليس هناك من سبب يدعو الى الاعتقاد بأن طفلا فى العصر الحجرى الحديث كان يرسم أشكالا من نوع « المساخيط » كما أنه لا يحتمل أن يسمح للطفل المسلم الصغير أن يستمرىء مثل هذه الشيما المطابقة للطبيعة •

ولم يصل الى علمى بعد أن أحدا قام يوما بتجربة تنشئة طفل فى حصانة أو عزلة تامة من جميع طرز فن تمثيل المرئيات عدا طرازه هو ، ومن جميع ما يشيع بين الكبار حوله من أمثلة لنشاط الرسم • فلو أمكن تنفيذ تجربة كهذه ، لزودتنا بأثمن البيانات • على أنى أعتقد أن مونتز ولوفنفلد اقتربا كثيرا من هذه البينة فى مشاهدتهما لفن ضعاف البصر والعميان من الأطفال (١٤) • ومن سوء الحظ أن البينة الخاصة بالمكفوفين تماما ترتبط بمفحوصين متقدمين الى حد ما فى السن فعلا ، قد أصبحت خبرتهم اللمسية (Haptic) متماسكة بدرجة كافية لتيسير التمثيل المتمشى والطبيعة ، وتلقوا فوق ذلك تدريبا ينطوى على تحيز قوى نحو الرسم التمثيلى • ولست أجد سببا يدعونى الى الاعتقاد

---

(١٤) انظر ف . لوفنفلد فى (The Nature of Creative Activity) ، وانظر ل . مونتز ، ف . لوفنفلد فى : Die plastische Arbeiten Blinder. (برون ١٩٣٤)



(شكل٢) المرحلة الثانية فى رسم الشكل الانسانى، لنفس الصبى الذى رسم الشكل ١ ، وذلك بعد شهر

بأن هؤلاء الأشخاص لو استحثوا على التعبير عن أنفسهم فى رموز تجريدية ، ما كانوا لينتجوا لغة تشكيلية من طراز غير تمثيلى للأشياء •

ولا شك أنه يصح لنا بالتأكيد أن نستنتج أن النشاط التخطيطى ربما خلا ، ليس فقط من كل قصد تمثيلى بل وأيضا من كل أثر لغريزة المحاكاة • ومهما يرسم الطفل تحت تأثير الغير أو تعليماته ، فانه يرسم أيضا تلبية لأغراضه الغامضة الخاصة ، وطبيعة هذا النشاط المستقل هى التى ينبغى أن توطد أولا •

٨ ـ التخيل القائم على الاحساس بالحركة :

على أن علينا قبل الانتقال الى ما نحن فيه من تحليل أن نميز نشاطا منفصلا قد يتشابه علينا ويختلط بذلك النشاط التخطيطى ((Graphic)) • وقد رأينا

من قبل أن برت يصف مرحلة (ا) (ب) وهى مرحلة «التخطيط القصدى بقلم الرصاص» وهى شيء ينجم عن السرور الذى يجده الطفل فى حركات ذراعه وفى الأثر المرئى الذى تتركه الحركات على الورق • وقد قدم كروتزش[١٥] تحليلا دقيقا لهذا النشاط القائم جملة وتفصيلا على الاحساس الحركى الذى يعده شيئا راجعا بصفة رئيسية الى نشاط تلقائى للعضلات ، أى تعبيرا عن ايقاع بدنى فطرى ، على أن كل ما نحتاج اليه بصدد هدفنا الحاضر أن نلحظ حقيقة مهمة هى أنه يقع بالتدريج تحت الهيمنة ، ويجنح الى التكرار كما يصبح ايقاعيا بصورة شعورية • فيصبح الخط متعرجا ويتحول المتعرج الى خط متموج ، ويعود الخط المتموج على نفسه فيصبح أنشوطة وعن الأنشوطة يتطور الحلزونى والدائرة • وعند هذه النقطة بالذات ، ينقطع النشاط الايقاعى ، وذلك لأن الطفل ــ فيما يفترضون ــ يميز فى الدائرة على حين فجأة خطا محيطيا لشيء ما : هو الوجه البشرى • وعندئذ يفترض أن نشاط الاحساس الحركى ينتهى وأن النشاط التمثيلى يبدأ •

على أنا انتقدنا من قبل هذه النظرية التطورية ، ولكن ربما صح لقائل بعد ذلك أن يعترض بأن نشاط الاحساس الحركى لا ينتهى فعلا • وذلك أننا لو راقبنا الطفل عن كثب لظهر لنا أنه يستمر على صورة نشاط مستقل • وقد لاحظت فى حالة وضعتها تحت مراقبتى (هى حالة صبى فى الثالثة من عمره) ، أنه كلما رسمت « العربات » بناء على طلبه ، تناول القلم أحيانا وشخبط بسرعة وثقل فوق العجل • وعندما رسم بيده عرباته الأولى ، عاد فكرر هذه الفعلة • فما كان يفعله عندئذ هو الربط بين نشاط الاحساس الحركى ممثلا فى الشخبطة

---

(١٥) أنظر Bythmus und form in der freien Kinderzeichnung. ليبزج١٩١٧) . على أن الظروف لم تمكنى من النظر فى هذا الكتاب ، ولكن ڤولف وشتيرن وكتابا آخرين ممن كتبوا فى هذا الموضوع قد لخصوه . وعن نظرية أحدث وأشد تطرفا عن الأصل الحركى لرسوم الأطفال أنظر ر . ارنهايم فى Art & Visiual Perception. لندن وبركلى وكاليفورنيا ١٩٥٦) وأنظر ص ١٣٥ ، « ان الرسم والتصوير والتشكيل تعد جزءا من السلوك الحركى البشرى ، وفى الامكان افتراض أنها تطورت عن نوعين من ذلك السلوك أقدم وأشد عموما هما الحركات الفسيوجنومية والوصفية وحركات ملامح الوجه » .

وبين ما لديه من صورة حركية للعجلة وهى تدور • وكان ذلك الطفل نفسه يرسم خطوطا طويلة ويصفها بأنها « عربات تسير فى الطريق »(١٦) •

ولم اعتراض آخر على نظرية « التعرف المفاجىء » هذه ، هى أنه قبل أن يتمخض الطفل عن التخطيطة بزمن طويل ، اذا هو يطلق اسما على شخبطته • ويفترض كروتزش أن ذلك يرجع الى تأثير الكبار ، وهى وجهة نظر تبناها ڤولف (١٧) • على أنى كثيرا ما لاحظت كما فعلت لوڤنفلد (١٨) أن الأطفال يطلقون الأسماء على شخبطاتهم من تلقاء أنفسهم ؛ ورغم ذلك ، فانى لا أجد أنهم يكتشفون دائما فيما بعد بعض أوجه الشبه فى الشىء المشخبط تبرر اطلاق الاسم عليه • ويبدو أن هناك اتفاقا بين العلماء عامة على أن التسمية تحدث فى البداية بعد اتمام الشخبطة ، وأن الطفل لا يقوم الا فى سن تالية باعلان ما ستمثله شخبطته• ويبدو أن العمر الذى تبدأ عنده التسمية بالضبط يختلف اختلافا بعيدا : خذ مثلا مرجريت وهى الطفلة التى راقبتها الدكتورة انج بتفصيل بالغ ، فقد بدأت ذلك فى سن سنة واحدة وتسعة أشهر وعشرة أيام • ولا يبدو أنه قد حدث فى هذه الحالة أقل قدر من ايحاء الكبار • ثم شرعت فى تسمية شخبطاتها قبل صنعها بعد انقضاء بضعة أيام فقط على صنعها قبل تسميتها(١٩) •

---

(١٦) توقع فروبل هذه المشاهدة . أنظر (The Education of Man.) ص ٣٦ : « ان الكرة التى تجرى أو التى قذفت فجرت ، والحجر الذى قذف فوقع . والماء الذى احتجز ثم وجه الى مسالات كثيرة متفرعة ــ كل هذه قد علمت الطفل ، أن أثر أية قوة فى اظهاراته الفردية يتجه على الدوام فى اتجاه الخط المستقيم .

« وهكذا فان تمثيل الأشياء بخطوط سرعان ما يؤدى بالطفل الى ادراك وتمثيل الاتجاه الذى تعمل فيه احدى القوى . فيقول الطفل « هنا يفيض جدول مائى » . واذ يقول ذلك . يرسم علامة تدل على مجرى الجدول .... ويقول الطفل قولا له معناه القوى « ها هو ذا طائر يجىء طائرا » ، ويرسم فى اتجاه الطيران المفترض خطا ملتويا » . انظر أيضا أرنهايم المصدر السابق ص ١٣٨ .

(١٧) وأنظر Die Kunst des Kindes. ص ٢

(١٨) المصدر السابق ص ١٩

(١٩) أنظر Psychology of Children's Drawings. ص ٥ ــ ٨

٩ ـ الصورة والعلامة :

لن نستطيع أن نحدد بالضبط ماذا يحدث فعلا فى هذه المرحلة من مراحل تطور الطفل ، ولكن الفرض الذى أريد أن أقدمه يمكن أن تسانده اعتبارات مستخلصة من أصل الكتابة ، ولكنى أوثر تجاهل هذه البينة ، التى لا بد أن تكون نظرية بحتة ولو أوتيت الكفاية القوية لعرضها .

على أنى أشير الى أن تحت يدنا الآن مصطلحات ثلاثة : الصورة ، والعلامة أو الرمز ، والتمثيل .

وقد أسلفنا اليك البحث فى طبيعة الصورة Image. ، ووظيفتها فى عملية التفكير . وقد وجدنا من الأسباب ما حملنا على الاعتقاد بأن الصورة عند صغار الأطفال تكون ذات نصاعة غير عادية ، وقد تكون فى عدد كبير من الحالات صورة ارتسامية . ولكن يحدث فى أثناء نضج الطفل ، أن تفقد الصورة حدتها وتميزها الفردى ، وأن تحل محلها المدلولات أو المفاهيم Concepts التى وظيفتها تسهيل عملية الفكر والاستدلال العقلى . على أننا اكتشفنا أنه فى عمليات الاستدلال العقلى العليا ، التى يستدعى فيها وجود الحدس وادراك النمط أو كلية العلاقات ، فان الصورة لا تزال تلعب دورا هاما .

فاذا نحن رغبنا فى تمثيل صورة ، بحيث يستطيع الناس رؤية الصورة الماثلة فى عقلنا وتقديرها وتذوقها ، وجب علينا ترجمتها الى وسيط أو وسيلة من وسائل النقل والتواصل . وهذه الوسائل أو الوسائط اما أن تكون سمعية أو بصرية أو حركية Kinetic. . وللوسيط السمعى الرئيسى هو الكلام ، الذى تطور عن الأصوات التمثيلية أو التقليدية ، على أن الانسان استطاع بالاضافة الى هذا الوسيط الوظيفى البحت احكام فنون الأغنية والموسيقى ، التى يجوز لنا أن نعتبرها نوعا من اللغة أكثر دقة وخفاء . والاتصالات الحركية تتم عن طريق وسيط هو الايماءات ، التى يتم احكامها فى صورة فنون الطقوس والرقص . فأما التواصل البصرى الذى يهمنا الان بوجه أخص فانه يهدف الى تمثيل الملامح الشكلية للصورة وخطها المحيطى وكتلتها ولونها فى مادة تشكيلية كالدهان أو الصلصال أو مادة قابلة للحفر كالحجر مثلا . ويتم الحكم على نجاح هذه

الوسيلة من وسائل التواصل عادة بناء على مدى مماثلة التمثيل للشيء ، وان كان مسموحا بأشكال معينة من اللزمات الأسلوبية .

غير أن البشرية تمكنت بالاضافة الى هذه من أشكال الاتصال — من اتقان علامات أو رموز أخرى كثيرة ، قد تكون سمعية أو حركية ، ولكنها فى الاغلب المعتاد تخطيطية أو تشكيلية . وهذه العلامات أو الرموز لا تقوم على التقليد ، كما أنها تتجنب المشابهة ولا تصبح وسيطا للتواصل الا بالاتفاق بين شخصين أو أكثر . فكلمة « شجرة » علامة . فهى صوت أو أثر يعمل على الورق بالحبر لتمثيل ذلك الصوت ، الذى صار بالاتفاق المشترك والتقاليد يعنى بين العدد المحدود من الناس الذين يفهمون اللغة الانجليزية « نباتا مستديما له ساق أو جذع وحيد خشبى ساند لنفسه لا يتفرع منه غصون الا على بعد ما من سطح الأرض » . وعندما أنطق بكلمة « شجرة » أو أكتبها فاننى ربما استحضرت فى الذاكرة أو لم استحضر — صورة تذكرية لشجرة خاصة أو نوعية — وهى مسألة سيكولوجية لاتهمنا الآن . والنقطة المقصودة هنا هى أننى أستطيع ، متى استدعى الحال نقل صورة عقلية لشجرة باستخدام علامة تجريدية بحتة ، هى كلمة « شجرة » .

وفوق هذا فان العلامات أو الرموز يمكن أن تكون اعتباطية أكثر ، (وذلك لان للكلمات تاريخا تطوريا ، ويندر أن تخترع الكلمات لغاية خاصة) . فاذا أنا وضعت علامة النجمة فى أثناء كتابة هذه الصفحة ، فان القارىء يعرف بمقتضى الاتفاق السابق بين الناس ، أنى أريد أن الفت نظره الى شىء يقع خارج خط السير الطبيعى لنص الكتاب — الى هامشة سفلية مثلا . فكأن الرمز يمثل اذن بيانا لفظيا أو أمرا مثل : « انظر فى أسفل الصفحة » . واذا أنا شاهدت صليبا فوق مبنى ، عرفت على الفور أن المبنى له ارتباط بالديانة المسيحية ، وهناك عدد ضخم ومعقد من الانفعالات والصور والفكرات قد ذوبت كلها فى هذه العلامة المناسبة والاقتصادية . ومن المعلوم أن حقل الفنون ممتلىء بهذه الرموز ومنها ما يمثل صورا أو مفاهيم لم نعد نستطيع تبينها ، أو لا نستطيع تبينها الا باكتساب معرفة من نوع خاص . فلو أنه تصادف أن فلاحا احتفر من الأرض جوهرة ترجع الى القرن الثالث الميلادى منقوشا عليها رسم سمكة ، لما كان

معناها لديه الا سمكة وكفى • ولكن العلماء يخبرونه أن السمكة كانت من أقدم الرموز الى شخص يسوع المسيح ، وأن رمز السمكة قائم على أن الحروف اليونانية للكلمة الدالة على السمكة تؤلف قصيدة أوائل حروف كلماتها هى الكلمات اليونانية الخمس التى معناها « يسوع المسيح ابن الله المخلص » ؛ وفى مستطاع السيكولوجى وعالم السلالات (الاثنولوجى) أن يخبراه فوق هذا أنه قبل عهد المسيح بزمن طويل كانت السمكة تستخدم رمزا تناسليا أو رمزا للخصوبة فى أجزاء مختلفة من العالم •

وبناء على هذا تختلف العلامات أو الرموز فى درجة خفائها أو غموضها ، وكلما زادت القبيلة أو الديانة بدائية أو كبتا ، زادت رموزها نزوعا الى الخفاء ، « حتى لقد تبلغ حدا تصل فيه الى عدم القدرة على التمثيل أو الى التجريد • »

وقد عالجت هذه الرموز من وجهة نظر جمالية عامة فى كتاب آخر [٢٠] ، على أنى أرى أنه ينبغى لى أن أشير اليها مرة أخرى ، وذلك لأنها ذات دلالة بالغة الأهمية الجوهرية فى فهم رسوم الأطفال • ومن خير الأمثلة على هذه الرمزية التجريدية ما جاءنا من القبائل الوطنية الساكنة أواسط استراليا ، ومنذ أن أصدرت كتابى « الفن والمجتمع Art & Society » جمع المستر ش • ب • مونتفورد أمين متحف جنوب [٢١] استراليا مواد أخرى ذات قيمة كبيرة • يقول المستر مونتفورد نفسه ما نصه : « ان رسوم السكان الاصليين فى أواسط استراليا غريبة فى كونها بدلا من رسم الحيوان الخاص الذى تريده أو الكائن البشرى أو الشىء بطريقة مطابقة للطبيعة ، اذا هم يستخدمون رمزا اتفاقيا متواضعا عليه • مثال ذلك أن الحرف الأجنبى U داخل تصميم حرف U غالبا ما يستعمل للدلالة على سلف

---

(٢٠) انظر Art & Society (لندن ط ١٩٤٥) ص ٣٠ ع ع والصور ١٦ ، ١٧ •

(٢١) انظر Transactions of Royal Society. S. Austra Lia مج ٦١ (١٩٣٧) ص ٣٠ — ٤٠ ، ٨٤ — ٩٥ ، ٢٢٦ — ٢٤٠ ؛ ومج ٦٢ ص ٢٤١ — ٢٥٤ • وانظر Records of S. Austra Lian Museum مج (١٩٣٧ — ١٩٣٨) ص — ٢٨ ، ١١١ — ١١٤

بشرى أو شبه بشرى ؛ كما ترمز الدائرة أو اللولب على حفرة ماء أو على تل أو مكان طوطمى ؛ وتدل أثار مخلوقات معينة على الحيوان نفسه (٢٢) » • ثم يعود المستر موتنفورد فيحذر القارىء من « محاولة تفسير الصخور أو نقوش الصخور التى يرسمها أولئك السكان الأصليون ، دون مساعدة الفنان الذى انتجهن أو الاستعانة بدلا منه بأحد أولئك السكان الأصليين الذين يعرفون معناها معرفة وثيقة • ذلك أن الرموز التى قد تمثل فى أحد الرسوم حفرة ماء ، ربما مثلت فى رسم آخر تلا أو معسكرا • ومن الواضح أن المعنى المضبوط لا يمكن حتى مجرد تخمينه ، وان حدث على الجملة أن رموزا معينة يكثر استعمالها بشدة للدلالة على شىء واحد أو أشياء مماثلة • » وهذا يتفق والملاحظات التى أبداها قديما سبنسر وجيللن ، والتى اقتبست فى كتاب : « Art & Society » ص ٣٤ — ٣٥ •

على أن أهم شىء يتصل بهدفنا الراهن هو أن هذا الوصف المسطر حول المناشط الفنية للمتوحشين يتفق ومشاهداتنا حول أبكر المناشط الفنية للطفل • فانه هو أيضا يرسم الخطوط واللوالب وعلامات أخرى هندسية ، ويطلق عليها الأسماء ؛ كما أنه هو أيضا سينسب فى أوقات مختلفة ، معانى مختلفة لنفس الشخبطة • وربما حاج أحدنا بأن رسوم الأطفال تعبر عن رمزية دينية ، ولو على الأقل عن نظام سحرى بدائى ، كما أن ما فيها من تجريد يحدده هدفها السحرى ؛ والحق أن موتنفورد يقتبس حالة أحد الأهالى الأصليين الذى كانت رسومه فى الأصل من طراز الرسوم التقليدية بالمدارس الابتدائية ، وكانت نتيجة احتكاكه بالمتمدينين من الناس وبالمدراس ، أن رسومه وهى التى اتصفت تماما بعدم وجود أية صفة فارقة فيها ، أصبحت تجريدية ورمزية بعد عودته

---

(٢٢) أنظر الحالة المنقولة فى ص ١٧٥ وهو صبى الثالثة الذى مثل الضربات بالخطوط ، اى بآثرها على الأرض . والشكل ٣ — (١) يبين استخدام طفل انجليزى لحرف U اللاتينى .

الى قبيلته وبعد أن اجتاز مراسم الانضمام اليها (٢٣) • فالذى حدث هنا هـو فى الواقع أن ذلك الاسترالى البدائى تبادل لغة الرسم عند أحد المجتمعات على لغة الرسم عند مجتمع آخر ، وكان الفارق أن اللغة الأولى مبددة منتشرة ومطابقة للطبيعة ، بينما الثانية ملغزة وتجريدية • وكان لكل منهما أهمية مماثلة بالعلاقة الى المجتمعات التى كانت تلك الرسوم من خصائصها •

ولست أريد بهذا أن أومىء الى أن الطفل الصغير يخلق رمزية نظامية ؛ اذ ربما لم تكن رموزه الا تعسفية لا يربطها رابط ، ولكنها مع ذلك لغة اجتماعية من نوع أولى ، كما أنها بالنسبة للكبار لغة لا بد من تفسيرها • وقد حدث اتفاقا وردا على استفسار وجهته اليه أن المستر مونتفورد أخبرنى أن أطفال سكان أستراليا الأصليين يرسمون أيضا منذ سن مبكرة وأن رسومهم تماثل على وجه الجملة رسوم الكبار •

والنقطة التى أبغى ابرازها بعقد هذه المقارنة ، هى أن أول رسوم للطفل ، وهى رسوم قد تكون فى الابتداء تجريدية تماما أى لا تشخيصية ، وقد تصبح عندئذ رموزا يمكن تمييزها أى تخطيطات ، ـ ليس لها أساس فى الخبرة البصرية المباشرة • (٢٤) فهى ليست محاولة لترجمة صورة (Image) الى شكل

---

(٢٣) انظر .Rec. of the S. A Museum مج ٦ (١٩٣٨) ص ١١١ ــ ١١٤ •

(٢٤) هذه الحقيقة تزودنا بالمزيد من البينات عليها تجارب البقع التى أجراها رورشاخ « ردود الأفعال لبقع الحبر » ، وهى تنبيه لتكوين الأوهام استخدامها عدة باحثين فى محاولاتهم لقياس المزاج والشخصية . أنظر هـ • رورشاخ فى :
Psychodiagnostik : Methodik und Ergebnisse eines wahrneh mungsdiagnostischen Experiments.
(الطبعة الثانية برن ١٩٣٢) . وقد وجدت الدكتورة جريفتز فى تجاربها على هذا الاختبار أن وجه المشابهة الذى يكتشفه الطفل مباشرة تقريبا « يبلغ من قوة تأثيره عليه فى بعض الحالات ، أن يكاد يتخذ صورة التقمص والتطابق . وهكذا لا تقتصر البقعة على مجرد مماثلة حصان أو فأر أو طائرة ، وانما هى تلك الأشياء .. ويبلغ الأمر بهذا ، أن كثيرا من الأطفال بعد أن يطلقوا اسما على البقعة ويبثوا فيها جميع خصائص الشىء المتخيل ، يعجزون عن الفكاك من هذه الفكرة ليجدوا ترابطا ثانيا .. على ان فى هذا التقمص درجات مختلفة من ، القوة والشدة كما هو مشاهد عند أفراد مختلفين ، وكما يشاهد عند نفس الفرد فى مناسبات مختلفة » .
Imagination in Early Childhood. ص ٢٣٧ .

تخطيطى أو تشكيلى ، وانما هى أشياء ذات ارتباطات خيالية • وهى لا تتصف بالصفة التمثيلية الا بقدر ما تعبر علامة هندسية عن صورة بصرية أو عن عنصر عقلى آخر ــ كما حدث فى حالة المتوحش الاسترالى أن شكلا لولبيا قد يمثل حفرة الماء (أو يقوم بالمثل مقام شجرة الصمغ) أو تقوم الخطوط المتوازية مقام سلسلة من التلال (بل وتدل أيضا على أثر يقتفى لحيوان) •

١٠ ــ فروض ثلاثة :

ان العلاقة المضبوطة بين التخطيطة وبين الصورة فى عقل الطفل شىء من المسلم به أنه عسير التحديد • فنحن بين ثلاثة فروض :

١ ــ النظرية المقبولة على وجه الجملة ، وهى أن رسوم الطفل ، منذ الضربة الأولى بالقلم الى المرحلة النهائية وهى مرحلة الواقعية البصرية ، تمثل الجهود التقدمية المطردة لاحراز المحاكاة المضبوطة للصور التذكرية أو المدركات • وقد وجدنا من قبل أن هذه النظرية لا تستقيم مع الحقائق المشاهدة •

٢ ــ ان الطفل حين يعجز عن ترجمة صوره العقلية الى تمثيلات تخطيطية أو تشكيلية تتصف بالكفاية ، يقنع بعلاقة ترابطية بحتة بين اشارة يعملها (تكون علامة أو رمزا) وبين صورة • وذلك هو السبب فى شدة تنوع الصور المرتبطة برمز معين ، ولكنه لا يفسر محاولات الطفل المطردة لاتقان رموزه ، ولا يوضح سببا لاستمرار التخطيطة زمنا طويلا بعد اكتساب القدرة على محاكاة الشىء بطريقة مطابقة للطبيعة (Naturalistic) •

٣ ــ ان الطفل يحاول الفرار من نصاعة صوره الارتسامية ، أى من واقعية لا ينقطع لها وجود • وهو يريد أن يخلق شيئا ثابتا وشخصيا بدرجة نسبية ، وهو فرار من الحقيقة ، هو « شىء تملكه يداه ، » وليس صورة لم يقم باستدعائها شىء • ولديه وجدان أو حالة انفعالية وجدانية (Affect) مستقل عن فكره التصورى (بقدر ما تطور هذا النوع من الفكر) كما هو مستقل عن صوره الادراكية • وليس هناك شك فى أنه بقية باقية عن خبراته الادراكية فضلا عن خبراته الاخرى الجسمية (أى حساسيته الباطنة الخاصة) ، ولكنه ليس حتى الآن أمرا يمكن نقله الى الغير • وهو مشحون بهذا الوجدان (أو هذه الحالة

الانفعالية الوجدانية) ، الذى تعد الصور بالنسبة اليه غير كافية ، أو ربما مفرطة الكفاية ، والذى لم يطور له بعد الجهاز المناسب من الفكر التصورى اللازم له • فهو من ثم يخلق ، وهنا فقط ودون أى مكان آخر ، يجد استخدام لفظة يخلق هذه مبررا يبرره — رمزا بصريا أى شفرة ، بهذه اللغة لغة الخط ، يعبر عن وجداناته ويوصل صفته الى الغير ويثبته فى عالم الظواهر المتنقل •

ويحدث فى الحالة السوية أنه بينما الطفل يكتسب جهاز فكره التصورى ، تضمحل نصاعة صوره : ويحدث فى الحين نفسه تزايد فى مقدار الواقعية فى رسومه • وكأنما يوجد هناك شىء من قبيل قانون التعويض ، حيث تصبح نصاعة التعبير ضرورية أو مطاقة بدرجة متزايدة كلما زاد تجريد الفكر ، ويصبح تجريد التعبير أقل ضرورة بدرجة متزايدة بوصفه وسيلة لزيادة نصاعة الصور التلقائية التى ازدحم بها العقل حتى تلك اللحظة (٢٥) • وابتداء من هذه النقطة قد تتفق مع هارتلاوب (٢٦) • فى أن التخطيطة أو الرمز ثمرة طبيعية (Natur produkt.) لعقل الطفل ، لا ملكة خاصة للتجريد تستدعى وجودها ظروف خاصة (كتلك التى وصفها فورنجر) أعلاه •

وهذا الفرض الثالث هو الذى أريد أن اتبناه ، والذى سألتمس له أسانيد أخرى تدعمه • على أن الأهمية الثورية لمثل هذه النظرية أمر لا بد من ادراكه • وقد لاحظ وليم شترن أثناء الكتابة فى ضوء التفسير الأول لهذه الحقائق ، وهو التفسير المفرط فى قوته « المنطقية » (وهو أن الطفل يرسم ما يقصده وما يفكر فيه وما يعرفه — لا ما يراه) ، وقبل تحليل الطبيعة الحقة لتلك الحقائق ، أنها تسلط « نورا كشافا يبهر الأنظار على قلة كفاية النظريات القديمة المتغلغلة ببدايات الفهم والخبرة البشرية • هذا وان الاعتقاد بأن التأمل ، وهو شىء نقى وبسيط ، يشكل بدايات كل فهم وأن المعرفة والأحكام التجريدية تتطور عنه ببطء رأى لم يعد فى الامكان الاحتفاظ به •• فقد ظهر أن التمثيل التصويرى مثلا لا ينظر اليه الا بوصفه رمزا لشىء مقصود ، شىء أعمل فيه الفكر ، وأنه لن يتم الا ببذل

---

(٢٥) عن التفريق بين عمليتى الارادية والتلقائية انظر ج . هـ . بتش فى : Distribution & Functions of Mental Imagery ص ٥ •

(٢٦) المرجع نفسه ص ٨١ •

الجهد الجهيد فى أن تتطور القدرة على المحافظة على التمثيل التصويرى للأشياء كما تبدو للحواس وصيانتها من كل الملامح « القصدية » ، أى « الملامح التى تتقابل ومعرفة الراسم وفكراته » • (٢٧) وربما أضفنا الى ذلك أن هذه القوة تتطور بدرجة متساوية مع التحكم فيها بوساطة عملية عقلية هى التخيل ؛ فعندما يستطيع العقل استدعاء الصور بارادته (ومنعها بارادته) فانه يستطيع أن يتحمل تمثيل الأشياء « كما تبدو للحواس » • وفى الحين نفسه ، فان الذى يحدث حتى سن المراهقة ، أن شيئا ما لن يكون أبعد عن الطبيعة من طريقة التعبير الطبيعية •

١١ ــ الشواهد المنتزعة من ضعاف البصر والمكفوفين من الأطفال :

ان الأبحاث الهامة التى قام بها موتنز ولوفنفلد والتى سبقت الاشارة اليها لها أثر حاسم فى مشكلتنا • اذ تبين مشاهدتهما بوضوح أننا فى رسوم الأطفال انما نعرض لطرازين محدودين راجعين الى مقاصد وأهداف محددة من جانب الطفل • ورغم أن الاكتشاف تم عن طريق مشاهدة الأطفال المكفوفين وضعاف البصر ، فان من أهم الأمور أن يتذكر القارىء أن لوفنفلد تثبت أن الفرق صحيح فى جميع الحـالات ، وأن فى الامكان تطبيقه ، ليس فقط على رسوم الأطفـال الأسوياء ، بل وأيضا على الظاهرة التاريخية للفن بصفة عامة •

ويسمى الطرازان باسم « البصرى واللمسى » • فالطراز البصرى « يبـدأ من بيئته » ، كما أن مفاهيمه تتطور فتصبح كلا ادراكيا « بواسطة صهر الخبرات البصرية الجزئية بعضها فى بعض • » ومعنى هذه العبارة الأخيرة أنه ليس من الضرورى أن يكون التمثيل البصرى فهما آنيا وتأثريا (Impressionistic للشكل من وجهة نظر واحدة ثابتة : وربما كان ذلك التمثيل البصرى عبارة عن ترجمة مفهوم بصرى الى شكل تشكيلى محسوس ــ أى أنه عبارة عن توليفة تجمع كثيرا من وجهات النظر •

---

(٢٧) انظر Psychology of Early Childhood ص ٣٥٢ ــ ٣٥٣ • من العجب أن عالما سيكولوجيا حريصا مثل شترن يبدى مثل ذلك الاستعداد الشديد لنسبة « المعرفة والفكرات » لطفل الثالثة أو الرابعة .

* آنيا Instantaneous) : أى لحظيا موجودا فى لحظة معينة . (المترجم)

أما الطراز « اللمسى » فهو طراز « ينشغل قبل كل شيء باحساساته الجسمية الخاصة والفضاء المحيط به مباشرة » • فالفنان اللمسى منشغل قبل كل شيء ، لا بشيء فى العالم الخارجى ، بل بعالمه هو الباطنى الخاص عالم الحس والوجدان • وليس من الضرورى أن يكون ذلك الطراز من المكفوفين أو ضعاف البصر : وكل مافى الأمر أنه لا يستخدم عينيه • « وكلما زادت الخبرة البصرية تأخرا فى الخلفية قلت أهمية العين كوسيط للمفهوم • والى نفس الحد تتناقص أهمية البيئة وتنحصر الخبرات أكثر فأكثر فى العمليات التى تجرى فى الجسم بمجموعه : مثل الاحساسات البدنية والتعصيبيات * العضلية والحساسيات العميقة ومختلف مالها من تأثيرات انفعالية • وكما تتناقص أهمية حاسة البصر ، تتزايد أيضا أهمية حاسة اللمس باعتباره الوسيط بين الاحساسات والمفهوم » • فكأن « الادراكات اللمسية » تنطوى اذن على « توليفة بين الادراكات اللمسية للحقيقة الخارجية وبين تلك الخبرات الذاتية التى تبدو كأنما هى مرتبطة أوثق الارتباط بخبرة الذات » • (٢٨) •

وتزودنا الدكتورة لوفنفلد بثروة ضخمة من المواد التى تساعد على توضيح الفرق : ولو رجعنا الى ما قدمناه فى الكتاب من صور لوجدنا أن الحساسية اللمسية تتجلى على أشد درجة من الوضوح فى اللوحات ٩ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ا ، ٢٨ ب ، ٣٨ ، ٤٩ ، ٥١ ب •

وتلقى أبحاث لوفنفلد قدرا كبيرا من الضوء الاضافى العارض على التطور العام للنشاط الفنى فى الاطفال •

وسنجتزىء بذكر الصور التالية باعتبارها تهمنا أهمية مباشرة أكثر :

١ — فى السنوات المبكرة (أى دور الشيما) لا تكاد الانطباعات البصرية تلعب دورا ما فى الرسم ، على حين أن الخبرات البدنية تؤثر تأثيرا قويا فى مختلف أشكال التعبير •

(*) التعصيب Innervation : هو الاهاجة الفعلية لعضلة أو غدة عن طريق عصب مصدر • (المترجم) •

(٢٨) انظر • The Nature of Creative Activity. ص ٨٢ •

ـ ان هذه الخبرة البدنية هى عامل التكامل عند معظم الأطفال ، وعندما يحدث فى السنتين التاسعة والعاشرة من عمر الطفل ، أن يكتسب الطفل معرفة تصورية (Conceptual) متزايدة بالعالم الخارجى وأهميته ، تنقص قدرته على ايجاد التناسق والتآزر بين التأثيرات (Impressions.) البصرية وغيرهافى رسومه. « وهذه الفترة تمثل الزمن الذى تهتز فيه لأول مرة ثقة الطفل فى قدرته الخلاقة بسبب شروعه فى وعى أهمية بيئته » .

٣ ـ ولما كان يحدث حتى سن التاسعة أن « النسب وفى كثير من الأحيان أيضا التغيرات فى الرموز التمثيلية تعتمد الى أقصى درجة ممكنة على الاتجاهات الذاتية التى تستدعيها احـدى الخبرات » . فان ذلك يسـتتبع أن « النزعات وتصورات الكليات الماشية للطبيعة .. تعتبر وسائل غير صالحة على الاطـلاق لفهم رسـوم الأطفـال . »

وهذه الحقيقة تؤدى الى حد كبير الى ابطال ما قام به الباحثون السابقون من معالجة للموضوع . وهؤلاء الكتاب ، وان بدوا ظاهريا فى ثوب « الموضوعيين والعلميين» الى أقصى حد ، الذين يعترفون تماما بالصفة «التخطيطية Schematic. » لرسـوم الأطفال ، فانهـم ابتـداء من ليفنشـتاين وكير شـنشتاينر (٢٩) الى فولف يستخدمون فى تصنيفاتهم وانتقاداتهم ميزانا مجاريا للطبيعة بعيدا كـل البعد عن مقصد الطفل . ذلك أن للطفل (ترتيبه الخاص للقيم) ، وهو ترتيب تجريدى أو رمزى ، كما أنه متكامل بفعل شدة خبرته ، وليس واقعا بأية حـال تحت هيمنة « الحقائق » الخارجية . وهو شيء لا يتجلى فقط فى الصفة العامة لرسوم الأطفال ، بل ويبدو أيضا بفعل الانحرافات التى يحدثها فى الترتيب الخطى للتخطيطة ذاتها ، وبفعل ما تسـميه الدكتورة لوفنفلد باسم « المبالغـة فى تأكيد الأجزاء الحافلة بالمعانى » ، بل حتى فى الطريقـة التى تجمع بها الأشـياء فى « الفضاء » . فأما الفضاء نفسه ، فانه قد يكون وجدانيا كما توضح لوفنفلد فى مجموعة التحاليل الباهرة : لرسوم أطفال بأعيانهم .

---

(٢٩) ان كير شنشتاينر يضع فى أول كتابه الصورة الثمينة التى رسمها دورر لنفسه فى سن الثالثـة عشرة ، ومن بعدها تتلون نظرته بأسرها فيما يبدو بهذا المثل الأعلى الاستهلالى .

ومن ثم فان ما ينبغى علينا ادراكه ، هو أن نشاط الطفل التخطيطى وسيط متخصص للاتصال بالغير له خصائصه وقوانينه • وهو ليس شيئا تحدده قوانين الواقعية البصرية الموضوعية ، وانما يحدده ضغط الوجدان أو الاحساس الذاتى الباطنى • ومنذ البداية نفسها تكون رسوم الأطفال من هذا النوع جملة وتفصيلا وتلقائيا أيضا • وهى لا تتغير الا لأن اتجاها متمشيا والطبيعة يفرض رويدا رويدا على الأطفال ، فيفرض أولا بحكم الضرورة القاضية بمجاراة عالم خارجى — أى بحكم ما يمارسون من حاجة الى تجسيد عالمهم الادراكى •• حتى يتمكنوا من قياسه وتقسيمه والتعامل واياه « واخضاعه » ؛ ويفرض ثانيا بحكم الدافع الى تقليد طرائق التمثيل المماشية للطبيعة وهو التمثيل الذى يرون أباءهم ومعلميهم يمارسونه • وبقدر ما تواجه الحاجة الأولى بطرائق الفكر التصورية ، تقتصر الصورة على مجرد التوارى عن الأنظار أو التجرد من حيويتها ، وعندئذ لا يمارس الطفل أية حاجة الى تمثيلها لا بالتخطيط ولا التشكيل؛كما أن الذى يحدث فى الواقع الحقيقى ، هو أن قلة ضئيلة فقط من الأطفال تنتسب الى طراز سيكولوجى معين هى التى تكتسب أية مهارة كبيرة فى التمثيل المماشى للطبيعة •

أما الباقون من الأطفال فربما تعلموا بصعوبة مؤلمة كيف ينشئون تمثيلا للأشياء متمشيا والطبيعة ، ولكن ليس لديهم دافع تلقائى الى فعل ذلك ، وان هم انغمسوا فى أى نشاط للرسم ذى أصل تلقائى ، كان ذلك النشاط على الدوام من النوع التخطيطى • وهذا « الازدواج » الشديد الوضوح فى الأطفال يستمر وجوده بين عدد مدهش من البالغين الكبار • وسيحتج هؤلاء الكبار قائلين بأنهم « لا يستطيعون الرسم » ، فان اضطرتهم الحال الى ممارسته أنتجوا رسوما ذات طابع طفلى تخطيطى • وضعاف العقول ، والأسوياء من الناس أثناء « غياب » أذهانهم أو لحظات « شرودهم » وعبثهم بقلم الرصاص ، يرسمون بصورة تلقائية تماما بهذه الطريقة النكوصية (Regressive.) (٣٠) •

---

(٣٠) أنظر هـ • برينزهورن •• فى Bildnerei der Geisteskrankem. (برلين ١٩٢٢) •

١٢ ــ المغالطة (التصورية) :

اتبعنا فى الصفحات السابقة الطريقة المألوفة فى دراسة الأطفال ، كأنما يوجد لهم حقا معيار (Norm) عام شامل . حقا اننا اضطررنا المرة بعد الاخرى ، كما فعلنا فى الفقرة السابقة الى التسليم ببعض الاستثناءات . ولكننا الآن فى مركز يسمح لنا بنبذ هذا الاتجاه غير العلمى ، وأن نحاول أن ندخل المعيار الفرضى والتنويعات النوعية داخل اطار سيكولوجيا الطرز ، كما هى ملخصة فى الفصل السابق .

ومن المعلوم أن الجهود السابقة فى سبيل التصنيف لم تتجاوز مرحلة التضاد بين المدرك والمفهوم .

ولما أسقط فى أيدى الكتاب ازاء هذه المعضلة البدائية ، ظلوا حتى الآن مرغمين أن يعتبروا « الشيما » أولى محاولات الطفل لتمثيل أحد المفاهيم ــ (« انى أفكر أولا ثم أرسم فكرى » ، ذلك هو المبرر الذى وقع بمحض الصدفة فى قبضة تلك النظرية ، وان لم يذكر أحد قط عن أى عمر قيل هذا القول الخرافى) . والواقع أن المغالطة ترجع الى عهد سلى نفسه ، فهو يكتب مثلا :

« وكل هذا يظهر أن عين الطفل تفقد فى عهد مدهش التبكير « براءتها » الأولية ، وتصبح مخدوعة متكلفة (بمعنى أنها بدلا من أن ترى ما يقدم اليها حقا ترى أو تتظاهر بأنها ترى ما يخبره المنطق والمعرفة أنه موجود أمامها . ومعنى ذلك بعبارة أخرى أن حواسه أصبحت بالنسبة للأغراض الفنية فاسدة) ، قد أفسدها وجود شائبة بالغة الضخامة من الذكاء » (٣١) .

وبالمثل يصف لوكيه الدور الثالث من الرسم بأنه « الواقعية الذهنية » ، Realisme intellectuel (اذ الدور الأولى عنده هو الواقعية والثانى هو الواقعية المفتقدة ، R. Manqué' وما نستطيع التوقف لتوجيه النقد الى استخدامه لفظة Réalisme, هذه (اذ انها مستخدمة عنده بمعنى غيبى لاجمالى) ، بيد أن كلمة Intellectuel أى الذهنية مستخدمة بنفس المعنى الذى استخدمها فيه سلى ، أى للدلالة على عناصر تجريدية لا وجود لها الا فى عقل Lésprit

---

(٣١) أنظر Studies of Childhood ص ٣٩٦ .
الذهنى والفكرى بمعنى واحد هو Intelleetval . (المترجم)

الفنان • (٣٢) وسنتناول مثالا اعتبره لوكيه نهائيا فنقول : لو أن طفلا كلف بأن يرسم حقلا مزروعا بالبطاطس ، رسم مستطيلا مملوءا بدوائر صغيرة ، فان ذلك لا يدل فيما يرى لوكيه ، على أن الطفل يجهل ما تعرضه عليه حواسه من بينة ، وهو النباتات الخضراء الواقفة على الأرض ، مفضلا عليها تصورا كليا ذهنيا لحبات البطاطس داخل التربة : والأصح أن معناه أن الترابط الأول للبطاطس هو عند الطفل الترابط اللمسي، أو مجرد الترابط البصري المعتاد : وأعنى به البطاطس بالمطبخ ، وليس البطاطس النامى نباتا فى الأرض • لذلك فهو لا يرسم ما يفكر فيه ، ولا ما يفترض فيه أنه يراه فعلا ، بل يرسم العلامة أو الرمز الذى رسب تدريجيا فى عقله كبقية باقية من المجموع الكلى لاستجاباته الحسية نحو البطاطس كشيء • ومن ثم فان ما يرسمه هو علامة تحمل القسيم * الوجدانى الذى راح كفرد يربطه بالبطاطس •

ولعل فى هذا شيئا من ابداء الشك فى الأساس العقلانى للادراك • فان بياچيه مثلا يؤكد فى مناقشته لعبارة لوكيه (٣٣) المقتبسة أعلاه أن « معنى الادراك هو اقامة بناء ذهنى ، واذا رسم الطفل الأشياء كما يتصورها ، فان من المحقق أن السبب فى ذلك هو أنه لا يستطيع أن يدركها دون أن يتصورها » • ومن الجائز أن لوكيه وبياچيه اللذين يكتبان بالفرنسية ، يستخدمان لفظة (البصيرة أو العقلية Intellect) • قاصدين منها معنى أرحب من المضامين العادية لنفس الكلمة فى الانجليزية ، وذلك أنى لا أرى كيف يمكننا تطبيق الكلمة على عملية هى فى الواقع الترابط التلقائى بين رمز وخبرة • والتبصر ** Intellection. لا يتم الا مع نقد هذه الرموز ومقارنتها بعضها ببعض • وربما كان الرمز فى حد ذاته

---

(٣٢) أنظر Le Dessin enfantin ص ١٦٦ •

(٣٣) أنظر Moral, jud. Child. ص ١٨٥ •

* القسيم هو النسخة المطابقة أو الجزء المقابل لجزء آخر او المكمل له (المترجم)

** يقصد بالتبصر العمليات الفكرية العليا بوجه عام — تصور الكليات والمقارنة والتجريد والتعميم والاستدلال (المترجم)

تعسفيا تماما وليس له سلامة موضوعية ما دام يمثل بكفاية «المكون الوجدانى»(٣٤) الذى هو البقية الجوهرية لخبراتنا فى شبه الشعور . ويفرق أرنهايم بين « المفاهيم الادراكية » وبين « المفاهيم التمثيلية » — « أى التصور الكلى للشكل الذى يمكن به تمثيل التركيب المتصور للشىء ، حاويا خواص وسيط مسمى . . ولا شك أن تكوين المفاهيم التمثيلية ذات الكفاية هو الذى يصنع الفنان » . ثم يتصدى للدفاع عن استخدامه للفظة المفهوم Concept فى هذا الصدد فيضيف : « لست هنا أعبر عن موافقتى على بناء العملية الفنية على نظريات المذهب *الفكرى* Intellectualism . فانى أعتقد أنه لا الادراك ولا التمثيل فى وسط معلوم بقائم على التجريد الذهنى . وما من شىء خلا تقاليدنا ذات الجانب الواحد يومىء أن المفاهيم لا يشكلها سوى البصيرة أو الفكر . وجميع أدوات

---

(٣٤) انى مدين بهذه العبارة (المكون الوجدانى ، Affective Component) للدكتور صموئيل لووى الذى يبدو لى أن كتابه Foundations of Dream interpretation (لندن ١٩٤٢) يلقى ضوءا ضخما وان يكن غير مباشر على سيكولوجيا رسوم الأطفال . مثال ذلك أن الفقرة التالية تدعم نظرية الشيماء (Schema) المشروحة هنا :

« ان فكراتنا ليست فقط شيئا نفكر فيه ، بل نحسه أيضا ونمارسه . ويرجع الفضل فى هذا المكون الوجدانى الى اسهام « الانا الحى Living Ego » فى الصورة الفوتوجرافية للتأثير الخارجى ، كما انه يؤلف على الجملة قرينا أو قسيما دائما للمفهوم « الموات » . وتبذل كل حادثة وكل خبرة وكل تمثيل لشىء وشخص خارجى ، أثرا تكوينيا فى الحياة النفسية الفردية ، ولكن ذلك لا يكون الا بقدر ما تحدث فينا من « حالات وجدانية » ذات كميات وكيفيات مختلفة . على ان الذى يصبح عوامل وظيفية فعالة فى نفسيتنا (Psyche) ليس المفاهيم ولا الانطباعات التى يحدثها العالم الخارجى فينا بما لها من موضوعية، وانما هو القيم الوجدانية التى ترتبط بتلك المفاهيم والانطباعات والتى تنطلق بفعلها . وهذه القرناء الوجدانية لمفاهيمنا — وهى نتيجة الموقف المعقد للأنا Ego من العالم الخارجى ومن جميع الادراكات (الحسية) بصفة عامة — تجعل هذه الانطباعات الخارجية ملكنا الخاص حقا ؛ اذ هى تحدد الاستعداد المضبوط للمفاهيم والصور والفكرات التى تتكون عندنا ؛ فهذه القرناء القوية الأثر تكون الرابطة القوية التى تشد الاواصر الترابطية بعضها ببعض ؛ فهى المسئولة عن « كيفية وشدة » النفوذ المؤثر ، الذى تبذله العناصر النفسية المفردة على مجموع ما يصدر عنا من تفكير وأعمال . » (المصدر السابق ص ٨ — ٩) .

العقل التعرفية Cognitive تعمل بواسطة فهم الملامح الشاملة لظاهـرة ، أو مجموعة من الظواهر عن طريق نماذج أشكال أحد الأوساط . وربمـا تألف الوسط من مجموع ذخيرتنا من « الفئات الادراكية » أو نماذج هيئة احـدى وسائل التمثيل ، أو تجريدات البصيرة أو الفكر . ولفظة « مفهوم » تشير الى عملية تقوم بها جميع أنواع التعرف ، ولكنهـا لا تحولها جميعا الى عمليـات ذهنيـة (٣٥) .

وقد أحكم الكتاب المتأخرون سيما هارتلاوب وبهلر تفصيل التضاد بين طرائق الفهم الادراكية والتصورية ، بادخالهم العامل الارتسامى ، وبافتراضـهم أن الاستعداد الارتسامى هو السبب فى وجود الأطفال ذوى « المواهب الفنية » — أعنى الأطفال النادرين الذين أوتوا قدرة سابقة لأوانها على صنع نسخ مضبوطة من الأشياء — وهم يربطون هذا الامتياز المزدوج الى تصـنيف فرڤورن للفن البدائى الى فن جسمى التشـكيل Physioplastic وآخر فكرى التشكيل Ideo Plastic. على أن ڤولف ينتقد هذا التصنيف على أساس أن الاستعداد الارتسامى لا يتفق على العموم والنشاط الفنى — فهو يفترض مناقضا الدلائل التى أوردناها فى الفصل الثالث أن الاستعداد الارتسامى ينـدر وجوده بين الفنـانين (٣٦) الخـلاقين .

---

(٣٥) المصدر السابق ص ١٣٣ — ١٣٤ .

(٣٦) الواقع أن ما يميز الفنان ذا القدرة على انتاج الأشياء بكل ما فيها من صفات طبيعية ليس هو التخيل الناصع (الارتسامى) ، بل هو قدرة على ترجمـة تلك الصور الى وسط معلوم — أى ما سمى باسم صور الترجمة (Images de Traducetion) . عـلى أن هـذه الملكة النـادرة ليست مـن عمـل الصـور التذكرية أو الارتسامية ، بل هو القدرة على رؤية صور معادلة فى مادة مثل الدهان (Paint) أو الحجـر . ولذا فانى أفضـل عبـارة مثـل قولهـم « الصـور التأويلية » على عبارة « المفاهيم التمثيلية » التى استخدمها أرنهايم . انظر ل . أرياه فى Mémoire et Imagination (باريس ١٩٠٤) ص ٢٨ — ٢٩ ، الذى أقتبس منه أ . بولاو فى مقاله Mind & Medium in Art. الذى نشره فى Brit. J. Psych. مج ١١ (١٩٢٠ — ١٩٢١) ص ٢٦ — ٤٦ : « ان الرسام القادر على التشخيص الذى لا يعرف الحيوان ، لديه خيل يضعها فيما يكون من رسم . فيكتب من ثم على دراسة الحصـان : فيأخذ رسوما كروكية ، ويشكل فى رأسه صورا . ثم لا يلبث فارس =

أجـل ان التصـورات الارتسـامية Eidetic Imagery كما رأينـا آنفـا لا تلهم الدافع على الابتداع ـ بل الأمر على العكس من ذلك . على أنه ينبغى لنا أن نفرق بين الدافع الى الابتداع والدافع الى التقليد ، الذى هو بعد الغريزة الايقاعية يعد الأساس الوحيد للنشاط الفنى الذى يسلم به ڤولف . والظاهر أن الحقيقة هى ما أسماه مارتن بوبر باسم Dèr Urhebertrieb ـ أى الدافع [٣٧] الى الابتداع ، وهو دافع متميز ومستقل تماما ، لا يجوز الخلط بينه وبين الأفكار المتعلقة بالتحليل النفسى أمثال الطاقة الجنسية أو النفسية Libido أو ارادة القوة ، ولا تفسيره بها . وقد أدى اخفاق ڤولف دون التمييز بين هذين الدافعين الى افساد جميع ما وضعه من تحليل تفصيلى لفن الأطفال ، وكانت النتيجة أن اقتاده فشله الى طريق اضافى آخر يؤدى الى نفس المعنى العام للتربية القائـم على المذهب الفكرى ، وهى التربية التى لا أعد هذا الكتاب الا ضربا من الاحتجاج عليها . على أن الأستاذ ڤولف يصـدر فى ثنايا مبحثه المطول عـددا كبيرا من الملاحظات السيكولوجية الذكية ، ولكنه يعود فى النهاية فيجعل الهدف الوحيد الذى يستطيع أن يمنحه للتربية الفنية أنها ينبغى أن تعلم الطفل المتوسط طريقة

= خبيرا أن يسـتطيع نقد لوحته بوصفه عارفا عليما ، فهو يحفظ فى ذاكرته ، هو ايضـا ، صـورا دقيقـة ، قارنهـا بما رسـم المصـور من صـور . على أنه لن يصـبح مع ذلك قادرا على رسـم حصـان ولا تصـويره . فعلى أى شىء يعتمـد بالضبط ذلك الفرق ؟ لا يكفى أن يقال أنه يرجع الى نقص فى التدريب ، وذلك لأن ملكة التعلم نفسها تعد امتيازا حقيقيا . وانما يعد ذلك أولا اعوازا فى صور التأويل أو الترجمة . وكأنى أسمع من هناك (شيماءات) بصرية حركية تركتها الدراسة فى مخ المصور ، وبفضلها يستطيع تمثيله العقلى أن يتخذ من فوره شكلا على الورق أو القماش وهى رموز عاملة من نوع ما تشبه الفكرات العامة « الجميلة » .

(٣٧) أنظر Rede ueber das Erzieherische (برلين ١٠٢٦)ص ٨ ـ ١٥ . الواقـع أن بوبـر نفسـه لا يلتمس أى تفسـير مـادى لأصـل هـذا الدافـع ، ولكن لعل فى الامكان الاشارة الى أنه يعد شيئا من التعويض عن غريزة التناسـل . وهذا لا بد أن يتفق مع كون الدافع مقصورا على أطفال ما قبل المراهقـة ، وعلى من لم يرزقن الأطفال من النساء ، وعلى الرجال . وليس ما يعوز معظم النسـاء هو الحسـاسية الفنية ـ فلعلهن من هذه الناحية أكثر قابلية من الرجال لا أقل منهم « قابلية » ؛ والشىء الذى يعوزهن بعامة هو هذا الدافع الى صنع الأشياء لمجرد حب الصـنع

تمثيل حقيقة ادراكه المباشر ، كما يراه لا كما يتخيله • وهو يرى أن الفن ينبغى أن يتطابق ووظيفة المحاكاة هذه ، كما أنه يكتسب قيمته الخارجة عن نطاق العلم (أو الخارجة عن نطاق التصوير الضوئى) من القدرة التى يكتسبها الفنان لنقل أعظم درجة ممكنة من المعرفة التصورية الكلية فى شكل مرئى يستطاع فهمه فورا •

ولا شك أن الذى يملى عليه تصورا (Conception) كهذا للتربية الفنية هو تسلط نزعة الشيما عليه بصورة سابقة على التجربة وقائمة على المنطق الرمزى ، كما أنه تصور مفروض على الحقائق فرضا • ذلك أن النظرة التخطيطية هى التى تكاد تكون دائما مقبولة وحدها فى الأفهام على أساس هذا النوع المحدود من التصور فى الفن ، وعلى أساس تصور للانسان غير علمى على الاطلاق •

ولوثنفلد هى وحدها التى تنفرد بين جميع الباحثين فى الفن بادراك أنه ثمة علاقة مباشرة وسليمة بين طرائق التعبير وبين المكونات الوجدانية لمزاج واستعداد كل طفل فرد على حدته (٣٨) •

١٣ ـ تصنيف تجريبى لرسوم الأطفال :

عندما شرعت فى وضع تصنيف لرسوم الأطفال عولت على أن لا أبدأ حديثى بمجموعة من تلك العيون أو الخانات التى تسمى « الطرز السيكولوجية » ، لأجعل فيها الصور على الوجه الذى أستنسبه ، بل أن أتبنى تصنيفا منهاجيا بحتا للرسوم نفسها ، وأن أنظر عندئذ هل يقابل هذا التصنيف أى واحد من تصانيف الطرز السيكولوجية الموجودة • وتمهيدا لذلك قمت بفحص بضعة آلاف من الرسوم جمعتها من جميع أنواع المدارس ، وكنت كلما مضيت فى سبيلى وضعت بطاقة وصفية لكل ما بدا فى كل حالة منفردة أنه ـ على أسس منهاجية بحتة ـ يشكل فئة منفصلة • فخرجت فى النهاية باثنتى عشرة فئة ، وبينما أنا ماض

---

(٣٨) أنظر The Nature of Creative Activity ص ٢٢ ، Creative & Mental Growth ص ١٤٢ ـ ١٥١ ونقلا عن شترن Psychology of Erly Childhood. ص ٣٥١ « معتقد كرويتزش أيضا فى كتابه Rhythmus und Form in der freien Kinderzeichung. ان رسوم الأطفال التلقائية . . تقدم دلائل على الخلق ، فالطفل يملك نوعا من الكتابة أقرب الى الرسم ويظل على ذلك زمنا طويلا قبل أن يتم له بالقدر الكافى تشكيل كتابته وخطه الحقيقى بصورة تجعل لها دلالة خطية (Graphical)

فى طريقى لم أجد ضرورة لبسط المجموعة والتوسع فيها ، وان كان من الطبيعى أن يخامرنى فى كثير من الأحيان شك عندما أقف حائرا ازاء رسم معين لا أدرى فى أى من فئتين أمامى أضعه • وكان هذا التصنيف الأول على النحو التالى :

١ ـ عضـوى

٢ ـ شـعرى غنائى

٣ ـ تأثـرى

٤ ـ نمـط (أنموذج) ايقـاعى

٥ ـ شـكل تركيبى

٦ ـ تخطيـطى « شيمائى »

٧ ـ لمسـى

٨ ـ تعبـيرى

٩ ـ تعـدادى

١٠ ـ زخـرفى

١١ ـ رومانتيـكى

١٢ ـ أدبى

واليكم الصفات السطحية التى بنيت على أساسها فئاتى :

١ ـ العضوى : علاقة بصرية وتعاطفية مباشرة مع الأشياء الخارجية ؛ تفضيل مجاميع الأشياء على الأشياء المنعزلة ؛ ادراك النسب الطبيعية والعلاقات العضوية (تبدو الأشجار كأنما تعلو من الأرض ؛ الأشكال البشرية فى عمل دائب وعملها تكميلى لعمل الأشكال الأخرى ؛ فالزهرة تذبل على ساقها ، بدلا من أن تقف منتصبة) والأمثلة على ذلك : اللوحات ١٨ ا ، ٣٧ ا ، ٣٥ ، ٤٤ .

٢ ـ الشعرى الغنـائى : ويتضمن معظم صفات الفئـة (١) ، بيد أنه يبدو كأنما يفضل الموضوعات الساكنة (أى ضروب الحياة السـاكنة Still-Lifes

ويعالج هذه برقة ، الألوان خفيضة الدرجة Tone (أعنى هادئة) • وهى صفة تمتاز بها رسوم البنات أكثر من رسوم الصبيان • • • والأمثلة على ذلك : اللوحات ٣٤ ، ٤٨ .

٣ ـ التأثرى : استخدمت هذا المصطلح بالمعنى العام الذى يطبق فيه لدى مدرسة الرسم التأثرية • وفيه يتجلى تفضيل التفصيل المميز الذى يراه المشاهد على المجموع التصورى • يمكن أن يكون غنائيا ولكنه ليس فى العادة ايقاعيا بدرجة ملحوظة ينقل « الجو » • والأمثلة على ذلك : اللوحات ١٧ ا ، ٣٩ ، ٥٦ ا •

٤ ـ النمط الايقاعى : يفرض الرسم نمطا على الحقائق المشاهدة . فيتناول الفنان فكرة أى موتيف .Motif (كطفل يلعب بكرات الثلج) ويكرر الموتيف محتفظا به والا فانه منوع فى حالات أخرى ، حتى يمتلىء فراغ الصورة • قد يكون الموتيف قائما على المشاهدة ، ويكون فى حد ذاته ذا طبيعة عضوية أو غنائية : ولكنهم يخضعونه لنمط عام والأمثلة على ذلك : اللوحات ٤٠ ، ٤٢ ، ٥٢•

٥ ـ الشكل التركيبى : وهو طراز نادر نسبيا ، يحول فيه الشىء الى صيغة اصطلاحية هندسية ولكنها صيغة اصطلاحية الأصل فيها مع ذلك هو المشاهدة• فهو يعد « انتهاج*أسلوب » أى أسلبة لاحدى الفكرات ، أى ادراكا للنمط الموجود فى الشىء الطبيعى ، وليس استخداما للشىء الطبيعى فى صنع نمط •

والأمثلة على ذلك : اللوحات ٨ ب ، ٤٣ ا •

٦ ـ الشيمائى : وهو المحتوى على الصيغة الهندسية التى ليس لها علاقة واضحة بالتركيب العضوى • فهو التخطيطة (الشيما) المعروفة فى الدور المبكر وقد أصبحت ثابتة ـ وربما تفصيلية كتصميم ، ولكنها لا تربط بالشىء الا بطريقة رمزية فقط • والأمثلة على ذلك : اللوحات ا ب ، ١٨ ب ، ٥٦ ب •

٧ ـ اللمسى:الرسم ـ كماتعرفه الدكتورة لوفنفلد (انظر الاقتباس ص١٢٧)• لا يؤسس على أى ادراك بصرى للشىء ، ولكنه ليس مع ذلك مجرد

---

* انتهاج أسلوب او اسلبة Stylization (المترجم) .

شيء تخطيطى • وانما هو التمثيل للصور اللمسية وغير البصرية الأخرى المشتق من الاحساس الفيزيائى الباطنى •

والأمثلة على ذلك : اللوحات ٩ ب ، ٢٦ ، ٢٧ ا •

٨ ــ التعبيرى : وذلك عندما تبذل محاولة لا للتعبير فقط عن الاحساسات الذاتية الأناوية التركز Egocentric انظر موضوعات مثل « الاصغاء » ، أو « الموت خنقا » الخ ، التى رسمتها لوفنفلد فى كتابها Nature of Creative Activity اللوحات ٨ ، ٢٩ الخ) ، بل وأيضا لتمثيل شيء خارجى كما يعرض نفسه لاحساسات الفنان (كغابة مثلا أو منظر لشارع أو جمهور) ، فعندئذ يصدر شيء من الهيمنة والضبط من أشياء أخرى عدا الاحساسات اللمسية والبدنية • والادراك البصرى ، وان مسه التشويه وأصبح كاريكاتوريا لا يزال مع ذلك هو نقطة البدء . والأمثلة على ذلك :

اللوحات ٢٨ ا ، ٢٩ ا ، ٣٦ ، ٣٨ ، ٤٣ ب •

٩ ــ التعدادى : الفنان واقع تماما تحت هيمنة الشيء ، غير قادر على ربطه بأى احساس « بالمجموع بكليته » أو « الجو المحيط » • ولذا فانه يحرص حرصا بالغا مضنيا على تسجيل كل تفصيلة منفصلة ، وعلى لقط أكبر عدد يمكنه رؤيته أو تذكره من التفاصيل ، ويوزعها بالتساوى ودون أى تأكيد خاص على ما بين يديه من فراغ • وربما كان أثر ذلك واقعيا بشكل سطحى ، ولكن تلك هى واقعية رسم المهندس المعمارى لا واقعية ادراك الفنان •

والأمثلة على ذلك : اللوحات ١٦ ب ، ٢١ ب .

١٠ ــ الزخرفى : أهم ما يشغل الفنان هو اللون والشكل المزدوج الأبعاد ، وهو يستغل هذين الأمرين لانتاج أنموذج زاه • والأمثلة على ذلك : اللوحات ٢١ ــ ا ، ٤٧ ، ٥٥ •

١١ ــ الرومانتيكى : يتناول الفنان من الحياة فكرة ، ولكنه يقويها بالخيال • فيدخل فيها ضروبا مخترعة من البناء المجدد والمزج المعاد للصور التذكرية أو الارتسامية أولهما معا .

والأمثلة على ذلك : اللوحات ٣٣ ، ٥٣ ، ٥٤ .

١٢ ـ الأدبى : يتناول الفنان فكرة خيالية بحتة ، اما يستمدها مباشرة من مصدر أدبى ، أو مصدر يقترحه عليه المعلم ، أو فكرة أخرى يخترعها هو نفسه ثم يعمل خياله (أى قدرته على ابتعاث ومزج الصور الارتسامية أو التذكرية) لتمثيل هذه الفكرة وتوصيلها للغير .

والأمثلة على ذلك : اللوحات ٣١ ، ٣٢ .

١٤ ـ تخفيض عدد الفئات :

لم أقصد من هذه الفئات أو الأنواع أن تكون قاطعة مانعة بأية حال ، كما لم أرد من الأوصاف الموجزة التى أوردتها عنها أن تعتبر تعريفات دقيقة . فانى وجدت دون أى تسامح لا مبرر له ـ أن جميع الصور التى فحصتها تنطبق على هذا أو ذاك من الفئات الاثنتى عشرة ، بيد أنه سنحت حالات كثيرة صعب على فيها البت بين الرومانتيكى والأدبى (مثلا) أو بين النوع الغنائى والتأثرى . على أنى أحسست أن ترددى انما يرجع الى عدم وجود تقسيم واضح بين الفئات لا الى أى غموض شاب طابع الرسوم نفسها . ومن ثم كانت خطوتى التالية هى البحث فيما اذا كنت أستطيع من وجهة النظر المنطقية لا الاختبارية (أو التجريبية تخفيض عدد الفئات .

وقد اشتركت الفئات الثلاث الأولى فى أساس متمش والطبيعة Naturalistic فكلها تتضمن احتراما للصفات المحسوسة للشىء الخارجى ، كما تفهمه الادراكات الحسية للفنان ؛ على أن واحدة منها هى الفئة العضوية تدخل فى صميم مادة الشىء الحيوية وطريقة وجوده ، وتحاول تمثيل ذلك باعادة انتاج التركيب الديناميكى للشىء . وهى مجموعة واضحة المعالم ولكنها لا تنطبق بصفة طرازية على كثير من الأطفال دون التاسعة .

وبينما نحن نتأمل المجموعة التأثرية ، نعود مرة أخرى الى الالتقاء بالابهام التاريخى الذى يغشى هذا المصطلح . فان كان معنى المصطلح التزام الأمانة نحو الادراك المباشر ، فليس فى الامكان فى أثناء سياقنا هذا فصله عن الفئة العضوية.

على أنه كثيرا ما يتضمن نقلا للاحساسات التى نحس أنهـا تنتمى الى الشىء الخارجى ، وهو بهذا المعنى ، مطابق تماما لسمة تعبيرية يشترطها الشىء • ونحن نستطيع ادخال الناحية الأولى للتأثرية داخل الفئة العضوية ؛ والصنف الثانى هو القرين (أو القسيم) الموضوعى أو الانبساطى للفئة اللمسية أو التعبيرية ، كما أنه يتقابل أوثق التقابل وتعريف « التقمص الوجدانى » الذى أورده شبرانجر (انظر الهامش ص ٣٧ ــ ٣٨) •

ولكن ما القول فى الفئة الشعرية الغنائية ؟ فانى كلما زدتها فحصا زادتنى صعوبة فى تبرير وجودها مستقلة • فبقدر ما ينطوى الطابع الغنائى على المقاييس كما هو الحال فى احدى الأغنيات ، تدخل تلك الفئة تحت الفئة الايقاعيـة التى سنبحثها بعد ؛ كما أنها بقدر ما تتضمن من النشوة الحسية أو الاستمتاع ، يمكن المطابقة بينها وبين الفئة التأثرية أو العضوية • لذلك قطعت بأن فى امكانى الغاء الفئة الغنائية بوصفها صنفا منفصلا •

فأما الفئات الثلاث التالية فتحمل كلها وجه شبه لفظى لبعضها البعض ، واذا قمنا بتحليل منطقى لها اتضح لنا على الفور أن فى الامكان ادخالها جميعا فى متناقضة تقيم تعارضا بين تركيب أو بناء ايقاعى (زمنى) وآخر شكلى (فضائى) • ثم ان الفرق يرتبط للمرة الثانية باتجاه نشاط الفنان • فان هو بدأ بشىء خارجى (مثل طفل يقذف كرات الثلج) ثم يعود فيستخدم هذا « الموقف » العضـوى لانشاء أشكال ايقاعية ، أنتج نوعا واحدا من الصور ؛ ولكنه ان بدأ بفـكرة شكلية (كدائرة أو مثلث مثلا) وكيف موضوعه أو مفحوصه لهذا الشـكل ، أنتج نوعا آخر من الصورة لا لزوم له ؛ وقد قطعت بأن لفظة شيمائى كانت هى الكلمة التى لا لزوم لها ، وبخاصة وأن لها استعمالات أخرى فى بحثنا هذا ، وأن الفئات الباقيـة وصـفت وصـفا كافيا بأنها « نمط ايقاعى وشـكل تركيبى » (أما « الايقاعى » فانه ينطوى على الدوام على تكرار المقادير أو المقاييس فى تتابع زمنى : بينما يدل « التركيبى » على علاقة مطلقة بين أشكال متميزة تميزا فـرديا) •

ومن الجلى أن الفئتين « اللمسية والتعبيرية » تتطلبان فحصا منطقيا • وقد قطعت بأن التفريق الذى عملته بين احساس صادر عن شىء موجود خارج الفنان

واحساس صادر من داخل بنية الفنـان الفيزيائية الخاصة ليس له أسـاس من الصحة المنطقية ، كما أنه فى حالة الطفل ليس له وجـود فعلى • (٣٩) فانه لم يكن حتى فارقا فى الاتجاه : أى فى الانبساط أو الانطواء ، وذلك أنه حتى الاحساس البدنى نفسه الناشىء داخل الجسم يعد ظاهرة خارجية تقع قبالة منطقة الاستقبال اللحائية : فالاحساس الناشىء عن لمس الحجر ليس مختلفا فى النوع (متى بلغ الحال حد التعبير عن الاحساس) عن الاحساس الذى ينجم عن رقبة تختنق • وربما كان الأفضـل لنا أن نصفه بأنه تفـريق بين تعبير الاحساسـات اللمسية والادراكات البصرية ، ومن ثم فان لفظتى « اللمسى والتـأثرى » همـا خـير المصطلحات لمثل هذا التناقض •

ولم أتمـكن من انقـاص النوع التعـدادى بأية حـال • وقد انتقلت الى فحص الفئات الثلاثة الأخيرة ؛ وهنا لم تحل أية صـعوبة دون المزج بين النوع الرومانتيكى والنوع الأدبى : مذكان التمييز بينهما فى مادة الموضوع لا المعالجة • فان فى الامكان أخذ فكرة الموضـوع من الحياة أو من الأدب . ولكنها فى كلا الحـالين كانت تعالج معالجـة ذاتية • ونظـرا لما يحيط بكلمة الرومانتيكى من ارتباطات تاريخية فانى قد نبذتها •

ونظرا لما يحيط بكلمة الرومانتيكى من ارتباطات تاريخية فانى قد نبذتها •

فأما لفظة « الفئة الأدبيـة » التى بقيت بعـد ذلك ، فانها لم تكن مصطلحا مرضيا تمام الرضا ، وذلك لأنها تستخدم لكى تنضمن موضوعات توجد أصولها فى الملاحظة المباشرة ؛ ولذا فاننى عولت على استخدام مصـطلح التخيلى على الرغم من كل ما ينطوى عليه من أخطار •

---

(٣٩) انظـر بياجيـه فى Handbook of Child Psychology طبعة مرشيزون ص ٥٣٤ : « ان الواقعية عنـد الأطفـال ، بل فى الحقيقـة ، الواقعية بأجمعهـا يمـكن تعريفهـا بأنهـا ضرب مـن الخلط بين الجـوانى والبرانى أو الميـل من جانبنا الى أن نثبت فى الأشـياء شيئا هو نتيجة نشـاط الشخص المفـكر . ونحن نعرف كم يبطىء تطور الشـعور بالذات فى طفل صغير . فيبدو له كل شىء يحسه أو يعرفه ويراه كأنه مشترك عند العالم بأسره وكأنه جزء من الحقيقة الخارجية . فليس شىء عنده بباطنى ولا ذاتى . »

وعندئذ أصبحت وليس بين يدى سوى الفئات الثمانية التالية :

١ ــ العضــوية •

٢ ــ فئة التقمص الوجدانى •

٣ ــ فئة النمط الايقاعى •

٤ ــ فئة الشكل التركيبى •

٥ ــ الفئة التعــدادية •

٦ ــ اللمســية •

٧ ــ الزخرفيــة •

٨ ــ التخيليــة •

وانى لمعترف بأننى اذ أنقص الفئات على هــذا النحو كنت على ذكــر من امكان العثــور على تقابل بين فئــات رسوم الأطفــال فى رأيى وبين الطــرز الســيكولوجية التى بحثت فى الفصــل السابق ، وأننى احتجت لبلوغى تلك الغاية الى انقاص أنواعى الى ثمانية • فلما نجحت فى ذلك ، انتقلت الى اختبار الفئات بمحك الطرز •

وكانت المستلزمات المطلوبة هى (١) أنها أى الفئات ينبغى أن تتقابل وطرز التذوق الجمالى الأربعة حسب تعريف بولاو لها (٢) أنها فوق هذا ينبغى أن تعبر عن الطرز الأربعة المؤسسة على الوظيفة العقلية التى ميزها يونج ، (٣) أنها ينبغى أن تعبر عن الاتجاهين الانبساطى والانطوائى لهذه الوظيفة العقلية •

وسرعان ما استكشفت الناحية الديناميكية البحتة للفئات • فأما « اللمسية والتخيلية » فكانتا تكادان تكونان بحكم التعريف اتجاهــين ذاتيين ، كما أن الفئتين « الزخرفية والتعدادية » حددتهما الاعتبارات الموضوعية كما هو ظاهر • ولم تكن التأثرية الا اتجــاها ذاتيــا ولا يمكن أن تكون غــير ذلك ، كما أن « الفئة العضوية » وان ضمت عنصر الوجدان ، فانها أسقطت هذا الوجدان على الشكل الخارجى المحدد • ومن الواضح أن الفارق الديناميكى بين « فئة النمط

الايقاعى وفئة الشكل التركيبى » ليس الا فارقا بين الاتجاه الناشط والاتجاه العاطل ، بيد أننى لم أستطع التحقق من التقابل مع الاتجاهين الانبساطى والانطوائى حتى قطعت برأى فى الوظيفة العقلية المماشية .

١٥ ــ علاقة الفئات بالطرز الوظيفية :

والآن وقد بدأت بالطرز الوظيفية فى ناحيتيها الانبساطية والانطوائية ، فاننى التمست أولا الطراز التفكيرى الانبساطى ، ووجدته فى فئتى التعدادية . وهذه الفئة تتقابل أوثق التقابل بالطراز الوصاف (Type descripteur) عند بينيه (وهو الذى يقنع بوصف صرف مجرد لتفاصيل الشىء خال من كل تنميق ، ودون أن يحاول حتى فهم معنى تلك التفاصيل ، فضلا عن علاقتها أو معنى وضعها بعضها مع بعض) . ويبدو هذا لى نشاطا تفكيريا أو ذهنيا منقطع الصلة بأى وجدان نحو العلاقات أو الاكتمال ، ومن ثم فهو منقطع الصلة بأى رد فعل استبطانى . فالشىء الخارجى هو الذى يحدد الرسم تحديدا كاملا ، كما أن الشىء ليس له حتى مجرد علاقة عضوية بغيره من الأشياء الأخرى .

ورغم ذلك فلو وضع « الطراز التفكيرى » الشىء فى حسبانه ، فضلا عن علاقاته العضوية ؛ أى بمعنى آخر لو تغلغل العقل الى شكل الشىء ووظيفته ، فان النتيجة تكون رسما لا يبرح مع ذلك متصفا بالموضوعية ومماشاة الطبيعة ، ولكنه على ذلك عضوى وحيوى : فالفرد فيما يقول بولاو عن طرازه الشخصى الذى تتقابل معه جزئيا هذه الفئة العضوية « يسقط نفسه فى الشىء ويكتشف نفسه فيه من جديد » على أن هذا الاسقاط لا يحدث فى الطراز التعدادى ، وليس ثم أى عنصر للذات (Self) : وكل ما فى الأمر أن العين تعمل عمل آلة تسجيل . وفى الأسلوب العضوى تكون العين مجرد مسار يسرى فيه التواصل بين نفس (Psyche.) الفرد والشىء المشاهد .

فالوجدان اذا انبسط تأصل فى الوسط نفسه وأصبح قطعة فطرية منه ، فهو يستغل اللون والشكل التعبيرى ــ وأعنى بذلك الشكل الذى هو تعبير عن الطاقة لا الحدسات ولا الفكرات . أما الفن الذى هو تعبير عن الوجدان الانبساطى فيغلب عليه الطابع الزخرفى قبل كل شىء . والأشكال الطبيعية تستخدم بقدر ما تعبر عن وجدانات الفرح أو الكآبة الى غير ذلك ، ويكون ذلك

على الجملة فى شكل دوافع ترمز الى تلك الوجدانات (كالزهور الزاهية للتعبير عن الفرح الخ) •

ومع ذلك ، فان الوجدان يمكن التعبير عنه بقدر أكبر من الذاتية ، أى أنه لا يعبر عنه فى أوساط تؤخذ مباشرة مما للعالم الموضوعى من « ضروب الثبات والتحديد » ، ولكن بطرائق تنشأ فى عقل الفنان • والعنصر المميز لطريقة التعبير هذه فى كل من الشعر والتصوير ، هو الصورة التلقائية التى يطلق بسببها اسم « التخيلية » على الفئة برمتها •

وهى تنطابق تماما وما يسميه كوليريدج باسم « التخيل الثانوى » فهى تذوب وتنحل وتنتشر وتتبدد لكى تخلق من جديد ؛ فاذا أصبحت هذه العملية مستحيلة ، فهى على كل حال تكافح لخلق المثل الأعلى والوحدة التامة • وهى حيوية جوهرية بنفس الطريقة التى تتسم بها الأشياء (كأشياء اتساما جوهريا بالثبات والموت ؛ كما أنها تتميز بوصفها ذلك عن التخيل الأولى (وهو القوة الحية والعامل الأول لكل ادراك بشرى) وعن الوهم (وهو طريقة للذاكرة متحررة من ترتيب الزمان والفضاء (٤٠) •

وسيتضح مما أسلفنا اليك من مناقشة للموضوع (انظر ص ١٥ ، ١٢٧) أن الطراز اللمسى للتعبير هو الناحية الانطوائية لوظيفة الاحساس ؛ وأن التسرب الانفعالى (بالمعنى الذى حدده شبرانجر ــ انظر هـ • ص ٣٧ ــ ٣٨ هو الناحية الانبساطية للوظيفة العقلية نفسها •

وربما لم تكن الزكانة (الحدس) وظيفة عالية التطور لعقل الطفل ، ولكن لاريب أنها موجودة فى طرز معينة •(٤١) وهى توجد بدرجة عالية بين الطرز الاستثنائية كالعباقرة من الموسيقيين ، ولعلها موجودة أيضا فى جميع الأطفال الذين يبدون قدرة على التعبير الموسيقى • ومن المحقق أنها ليست أقل وجودا فى الأطفال الذين لا يندر وجودهم بأية حال ، ممن يطورون ايقاعا تلقائيا فى رسومهم (انظر مثلا اللوحات ٣١ ، ٤١) • ففى مثل هذه الحالات يكون الموتيف (أى الفكرة)

(٤٠) انظر (Biographia Literaria) ف ١٣ .

(٤١) « ان استنتاج العلاقات يتجلى فى طائفة من أبكر ادراكات الطفولة » : انظر • لاين فى The Growth of Visual Perception in Children. Brit. J. Psych. بحث بالملحق ، ١٥ ، كمبردج ١٩٣١ .

مشتقا من عالم الحقائق الخارجية ، ويكون ابتناء نمط ايقاعى عندئذ نشاطا انبساطيا (ولا شك أن تكنيك « نماذج الكتابة » الذى استنبطته ماريون ريتشارد سون يزودنا بخير أمثلة على هذا النوع من النشاط عند الأطفال) . بيد أن التعبير عن « الحالات العقلية » الحدسية يوجد أيضا فى طرز أخرى من رسوم الأطفال ، وان احتاج اكتشافه الى عين مدربة . ولا شك أن توازن الأشكال فى اللوحة ٤٢ وتحديد أماكن الكتل بالعلاقة الى المسافة فى اللوحة ٤٤ والتحكم فى المنظور فى اللوحة ٢٠ (وقد رسمها طفل فى السادسة ! ! ...)، وخلق استمرار (Continuum) فضائى باستخدام التكوين الخطى فى اللوحة ٢٠ ب (وهى حالة نادرة) ، كل أولئك يشير الى امتلاك الطفل حاسة جوانية بالعلاقات التجريدية .

وهكذا يتم التقابل بين فئاتنا وبين الطرز فى سيكولوجيا يونج . وهو تقابل يمكن التعبير عنه بطريقة توضيحية على النحو التالى :

الفئة التفكيرية	الانبساطى = التعدادى
	الانطوائى = العضوى
الفئة الوجدانية	الانبساطى = الزخرفى
	الانطوائى = التخيلى
فئة الاحساس	الانطوائى = التعبيرى (اللمسى)
	الانبساطى = ذى التقمص الوجدانى
فئة الزكانة (الحدس)	الانبساطى = النمط الايقاعى
	الانطوائى = الشكل التركيبى

١٦ ـ العلاقة بالطرز الادراكية :

بقى علينا الآن أن نختبر فئاتنا على طرز الادراك الأربعة التى عرفها بولاو . وقد قررنا من قبل وجود ترابط بين طرز بولاو وطرز يونج ، ولذا فان تقديم مقارنة أخرى مع طرازنا القائم على الرسم ان هو الا توسيع لمجال تحليلنا .

ويذكر القارىء أن أثبت ميل تجلى فى طـراز بولاو الموضوعى كان متجهـا نحو تذوق فكرى بحت للون • مثال ذلك أن الألوان المخلطة يحللها هذا الطراز الى مكوناتها الأولى • وليس لهذا الطراز أشياء محددة يفضلها على غيرها ــ فهـو مستعد لأن يحب أى لون من الألوان ؛كما أنه غير قادر اجمالا على وضع نفسه بالنسبة للشىء موضع العلاقة الوثيقة الباطنية أو المنطوية على الاهتمام الشخصى• وهذا الطراز يتقابل وما نسميه بالفئة التعدادية وذلك لتساهل يبديه ازاء الطابع المخلط للمادة التى لا بد من فهمها (بوصف ذلك نقيضا لما للألوان المفردة من طابع البســاطة) •

هذا والطابع الذى يريم على الطراز الذى يســميه بولاو باسم الطــراز الفســيولوجى أو الــذاتى (Intra-subjective) كـان رد فعـل شـخصى مباشر لما للون من تأثيرات عضوية • وكانت المقاييس التى استخدمت هى نواحى حرارة اللون وتنبيهه ، فضلا عن بريقه فى الكثير الأغلب من الحالات ، وكان العامل الأخير فى تفضيل لون على آخر هو البنية العامة للفرد ، حسبما يميل اليه من رغبة فى التنبيه أو التهدئة أو حسب ايثاره الدفء أو البرودة •

وهذا الطراز يتقابل أوثق تقابل مع فئتنا ذات التقمص الوجدانى ، وهو يميل الى أن يشــمل ردود الأفعــال اللونية المرتبطة بالمدرســة التأثرية (وهى المطابقة الأمينة للحيوية التى يشــعها الشىء) •

ومن المعلوم عن طــراز بولاو الترابطى ، أن الايحاءات العقلية التى حركها اللون بلغت من القوة العاتية بحيث تعرض اللون نفسه لخطر النسيان ، أى تعرضه لأن يصبح «مجرد عامل حفزفيمايصدر عن الشخص المفحوص من تمثيل» •وقديصح أن نقول ان اللون يحرك نشاطا تخيليا ، وعندئذ لا يصبح من الصعب فحسب تذكر العامل المبتدع ، بل وتجنب فقدان كل أثر له (فانه يذوب وينتشر ويتبدد لكى يخلق من جديد) • فالعامل الهام هنا ليس « الشىء فى حد ذاته » وانمــا هو الوجدانات الذاتية الصرفة المرتبطة بالشىء • وبناء على هذا يصبح أى تعبير عن رد الفعــل ذاك تعبــيرا عن الوجدانات المترابطــة كما يكون نشاطا تخيليا ، لا شك أنه يتقابل والفئة التى أسميناها بالتخيلية •

أما الترابط مع الطراز الشخصى ففيه صعوبة أكبر • فان بولاو نفسه وجد صعوبة فى التمييز بين هذا الطراز وبين الطراز الموضوعى ــ اذ يتجلى فى كل منهما انعدام التفضيلات التجريدية لأى لون معين • على أن الفرق انما يكمن فى ماهية ونوع التذوق التى تكشف عن الامتزاج العجيب بين العناصر الشخصية ••• وبين العناصر الموضوعية غير الشخصية ••• وهو أن الفرد ــ كما يقولون ــ يسقط نفسه على الشىء ثم يكتشف نفسه من جديد فيه ••• وتذوقات هـذا الطراز تتميز بما يظهره من تأكيد يبلغ الغاية القصوى ومن وجدان شخصى يبلغ النهاية الدنيا • وتلك هى نفس المفارقة التى عبر عنها الفيلسوف « كانت » بعبارته المشهورة : « اللذة المطلوبة لذاتها » ، وهى ان تكن تناقضا فى التعبير فانها على كل حال من خير الصيغ الوصفية الموجزة للمزيج العجيب بين الموضوعية غير الشخصية والمشاركة الشخصية الشديدة ، الذى يتصف به الاتجاه الجمالى بصفة عامة (٤٢) •

ومن الواضح أن الطبيعة العامة لهذا النشاط حدسية ، كما أنها من حيث بعض معانيها مزيج يجمع بين الاتجاهين الانطوائى والانبساطى • ولكنها من وجهة نظر المواد التى استعرضت فعلا ، تنطبق أيضا على الطراز التفكيرى الانطوائى الذى يتقابل والفئة التى نسميها بالعضوية • وقد نجمت الصعوبة عن اتجاه بولاو نفسه ، فانه لم يكن يدرس الا طرزا للادراك الباطن أو الفهم بينما نحن أيضا ننظر الى المادة نفسها تحت ناحية التعبير • وغنى عن البيان أن وجهتى النظر كلتيهما مشروعة : بل الحق انهما ليستا سوى الناحيتين الانطوائية والانبساطية لعملية واحدة • ولكننا حين نعقد أية مقارنة بين فئاتنا الثمانية وبين فئات بولاو الأربعة ، ينبغى أن تتهيأ لا لفائض من الفئات فحسب ، بل لنقص فى التقابل الدقيق أيضا ، وذلك لأن بولاو ينزع أحيانا الى ادخال الناحيتين الذاتية والموضوعية داخل تصنيفه ، كما أنه فى طرازه الشخصى الأخير انما يحاول ايجاد ما هو فى الواقع تكامل بين هاتين الناحيتين •

---

(٤٢) Brit. J. Psych. مج ٢ ص ٤٥٧ ــ ٤٥٨ وانظر ص ١٣١ ــ ١٣٢ .

ونحن اذ نضع هذه الشروط فى حسباننا ، نستطيع أن ننشىء جدول التقابل التالى :

بولاو		تعبير الأطفال
موضـوعى	=	تعدادى
فسيولوجى ذاتى	=	تقمصى وجدانى وزخرفى
ترابطى	=	تخيلى
شخصى	=	عضوى + النمط الايقاعى + الشكل التركيبى .

وهذا من شأنه أن يدع فئتين من فئاتنا بغير تفسير ، هما التعبيرية والزخرفية، ولكننا لو أنعمنا النظر قليلا لرأينا أن احدى هاتين الفئتين قد استبعدت بداهة من طـرز الادراك البـاطن Apperceptive types التى وضـعها بولاو ، وذلك لأنها من حيث الجوهر لا بصرية . فالطراز التعبيرى لمسى . كما أوضحت ذلك الدكتـورة لوفنفلد (المصـدر المذكور ص ٣٢ ـ ٣٦) . وذلك بينمـا تجارب بولاو قامت بكليتها على ادراكات اللون البصرية . فأما الفئـة الزخرفية ، فانها لا تظهر بصورة مقنعة فى أية خطة منطقية . ومن المعروف أن الزخرفة ـ لولا ماتتضمنه من علاقة تجريدية بين الشكل واللون ، وبمقـدار ما تحويه منهما ؛ وهو أمر يدخلها تحت الفئـة التركيبية ـ تحتوى ضـمنا على قـدر من التوفيق بين الوسيلة والغـاية ، وهو التكييف الحـافل بالوجدان بين اللون والتصميم وبين شكل معلوم أو فراغ مسمى ، فهى ليسـت من ثم فئة جمالية متجردة من الهدف بالمعنى الذى يراه بولاو .

(وينبغى لنا أن نتذكر أن لفظة « الزخرفى » قد تستخدم أحيانا مصـطلحا للتحتير عند نقاد الفن العصريين) . ولكن لفظة « الزخرفى » فى خطتنا هذه انما تستخدم لوصف ترتيبات معينة فى الشكل واللون تعد تعبيرا انبساطيا للوجدان. وتنتسب من ثم الى نواحى التنبيه ودرجة الحرارة الموجودة فى اللون . وهى النواحى التى توضع موضع التقدير عند من يسميهم بولاو أصـحاب الطراز الفسيولوجى أو الذاتى .

وينبغى لنا أن نؤكد للقارىء مرة أخرى أن واحدا من هذه الطرز أو الفئات لا يوجد فى حالة نقاء تام : فهى مصطلحات لا تدل فى أفضل حالتها الا على اتجاه غالب أو نزعة مسيطرة على الفرد ، وربما حدث بين الفئات تراكب ضخم ، فى كل من الفهم والتعبير . على أن وجود الطرز بالفعل فى الأطفال ، وامكان التعرف عليها بواسطة طرائق تعبيرهم ، أمر لا سبيل الى الشك فيه ، وهى حقيقة ذات دلالة لما لها من فائدة لنظريات التربية وتطبيقاتها العملية .

١٧ ــ عامل السن :

ينبغى لنا قبل الانتقال الى بحث عام للأهمية التربوية (البيداجوجية) لهذه الحقائق ، أن نبحث أولا هل توجد الطرز بشكل ظاهر فعلا فى الأطفال البالغى الصغر ، وان وجدت فيهم ففى أى عمر يمكن تبينها ؟ . اذ يبدو أن مما يفترضه علماء النفس ابتداء ، أن الطفل يولد حاويا لقوة كامنة تهيئه لتمايز الطرز فى اتجاه خاص : وكل الذى يختلف فيه هؤلاء العلماء هو درجة الأهمية التى يحددونها لامكانيات التغير أو الابتعاد عن الاستعداد الأصلى (Urbild) مثال ذلك أن كريتشمار ــ يقرر أنه توجد «منذ أبكر أيام الطفولة» شخصية منفصمة (Schizoid) يمكن تمييزها (كما توجد بالتالى فيما يحتمل شخصية متقلبة (Cycloid) يمكن تعرفها وأنه يحدث عند مرحلة البلوغ أن ينجم عنها ذهان أو مرض عقلى (Psychosis,) من نوع خاص [٤٣] . ويرى يانيش أن كثيرا من الأفراد ــ وهم أصحاب الطراز غير الكامل فى تقسيم الطرز عندنا ــ يتلقون تركيب عالم ادراكهم باعتباره ميراثا كاملا . فأما الذين أوتوا طبيعة لدنة تشكيلية أكثر قابلية للتأثر فلا يطورون تركيب عالمهم المدرك الا فى أثناء حياتهم . ففى هؤلاء الأفراد نجد أن الوظائف التى ستصبح منفصلة فيما بعد تتداخل الى درجة كبيرة وتؤثر احداها فى الأخرى . وهذا هو السبب الذى من أجله نسميهم « بالطراز الكامل .Integrate » . ويعتبر الطراز الكامل طرازا أبكر من وجهة نظر التطور . كلما زاد صغر الأطفال سنا

---

(٤٣) أنظر Physique & Charachter ص ١٥٣ .

أظهروا هـذا التكامل النوعي بقدر أوفى • وفضلا عن ذلك فان التكامل يسيطر أيضا على سلوك الشعوب البدائية (٤٤) •

وقد أجاد عالم ألماني آخر من علماء النفس هو الأستاذ ر• جاوب التعبير عما في ذلك الأمر من صدق عام حيث كتب : « كثيرا ما يستطيع كل من أوتي قدرا كبيرا من الخبرة بالكائنات البشرية ووهب الاستبصار السيكولوجي ، أن يميز في الطفولة منذ وقت مبكر جدا الخصائص النفسية أو المزاج عند أي فرد ، وان أمكن أن ينكشف لأول مرة عند البلوغ استعداد ما خاص • فانني متى استعرضت من كانوا أصدقاء لي ومعارف في الشباب ، لم أستطع أن أذكر واحدا منهم تغير استعداده منذ تلك الفترة تغيرا جوهريا » • (٤٥)

وقد وجد كارل دامباخ الذي أجرى تجارب عديدة لتحديد طرز الأطفال أن في الامكان التفريق عند سن العاشرة بين أصحاب الاستعداد أو المزاج النوابي أو المتقلب (Cyclothymes) والمزاج المنفصم (Schizo thymes) وهو يقدم الأنواع التالية من المناشط بوصفها الخصائص المميزة لكل من الفئتين (٤٦) : فالأطفال ذوو المزاج النوابي (المتقلب) يفضلون اللعب مع غيرهم من الأطفال على قراءة الكتب ، يحبون الألعاب الجماعية ــ ولا يميلون أن يتركوا بمفردهم •

يحب معظمهم الاكثار من تغيير ألعابهم •

(٤٤) انظر Eidetic Imagery. ص ٩٢ ــ ٩٣ . ومعنى هذا أن يابنش يذهب الى أن علاقة الطفل البالغ الصغر بالعالم الخارجي متماسكة على الدوام وأن التفكك التدريجي لهذا التماسك هو العلة في الطرز غير السوية (أعني الصنف البارز من طرازي ب ، ت) . ولكن لن يكون من العدل أن نفترض أن يابنش لا يسمح بوجود عناصر مختلفة داخل الطراز السوي (وان كانت سيكولوجيته وبيداجوجيته متهمتين بالاتجاه نحو انتاج طراز عنصري من نوع متماثل متسق ، والاستنتاج الحاصل بعد ذلك هو ان تلك العناصر المختلفة ترتبط ببنية الفرد الفيزيائية الفطرية لا بالتمايز التدريجي الذي يلم باستعداد سيكولوجي) .

(٤٥) انظر Psychologie des Kindes الطبعة الخامسة (ليبزج ١٩٢٥) ص ٦٣ .

(٤٦) أنظر «Die Mehrfacharbeit u. ihre typologische Bedeutung» Zeitschr. F. Psychologie. Ergaenzun gsband 14. ليبزج (١٩٢٩) .

ليسوا على درجة كبيرة من الحساسية ولا التأثر بالحكايات المحزنة •

يحسنون الاختلاط ولا يكبون على التفكير المكتئب ، كما أنهم ذوو قلوب كريمة ، ومحببون الى الناس •

سريعو الوقوع فى الغضب بسهولة ، ولكن ليس فى الانفعال •

تدور أحلامهم حول ألعابهم ورفاقهم •

يفضلون المناشط العملية كالأعمال المنزلية والرسم الخ •

يحبون العمل فى الحديقة أو المطبخ •

سرعان ما ينسون متاعبهم ويسهون شجاراتهم •

فأما الأطفال ذوو المزاج المنفصم فيفضلون اللعب بمفردهم ، أو مع صديق طيب واحد •

يفضلون ألعاب البناء والتركيب ، والقطارات والسفن والحيوانات •

يستطيعون مداومة اللعبة زمنا طويلا •

يتجنبون الأماكن لتى يكثر بها الناس ، فهم خجلون •

يحبون الحكايات المحزنة ويخافون الموت ، واذا لم يكونوا شديدى الغباء ، فكروا فى الاله وغيره من الأشياء •

يكثر بعضهم من العراك ويبكون متى أخذت منهم الأشياء ، بيد أن هناك طرازا آخر طيب القلب ولا يتهيج أبدا •

غير مقبل على الناس ، وأشد تدقيقا فى صداقاته •

وأحلامهم غريبة فى نوعها ، وكثيرا ما تنطوى على اشباع الرغبات •

يفضلون العد والكتابة فى الكراسات ، كما يفضلون حضور الصلوات على الرسم أو القيام بالأعمال المنزلية ، مصابون بالقلق الليلى •

ويلاحظ دامباخ فوق ذلك أنه ليس بين الضعيفى القدرة على الانتباه من هو ذو مزاج نوابى متقلب ، وليس بين من لهم قدرة قوية على الانتباه من هو ذو مزاج منفصم • وهو يستنتج أننا نجد فى ناحية تلك القدرة القوية على توجيه

الانتباه . وهو ميل لتركيز الاهتمام على الشكل بصورة تؤدى الى اهمال اللون ، وهو موهبة الترابط ــ وكلها أعراض تدل على الطرز المسترخية (Basedowoid) (بين الارتساميين) ــ أى تدل على ذوى الأجسام المكتنزة والمزاج المتقلب ــ وذلك فى حين أننا فى الناحية الأخرى نجد قدرة طفيفة على توجيه الانتباه ، وميلا الى التركز على اللون مع اهمال الشكل ، وموهبة المداومة ــ وكلها أعراض لطراز التقلص التيتانى (وهى بين الارتساميين) ، تدل على أصحاب الأجسام غير المكتنزة والمزاج المنفصم ــ وأن هاتين المجموعتين من الخصائص تدلان على طرازين من البنية « يمكن تبينهما فعلا فى أثناء الطفولة .» (٤٧)

وهناك عالم سيكولوجى آخر من نفس المدرسة هو جرهارت پفهلر وهو يدعى أيضا أن تقسيما وتمايزا الى طرازى المزاج النوابى والمنفصم قد تأكد بوضوح لا يبلغه الخطأ بين أبناء المدارس الذين هم بين العاشرة والحادية عشرة(٤٨) . ولكن شلدون يمثل موقف المتطرفين منهم فيقول : «انى أحس أن مستوى الطراز البدنى (من الأطفال) أدنى من المستوى الذى تعمل عنده المؤثرات البيئية بعد الميلاد ، وأن مسألة تغيير الطراز البدنى تماثل (وان لم تعادل) مسألة تغيير جنس (Race) الفرد » . فاننا نعتقد أن تحديد اسم « الطراز البدنى » يمنحنا أصولا لتصنيف الأفراد أساسية وثابتة ثباتا معقولا » (٤٩) .

والسؤال الذى ينبغى لنا الآن أن نسأله هو هل هذه الطرز ، التى يمكن اقامتها بطريق الأسئلة والأجوبة ، وتنطوى على تحليل الذات من جانب الأطفال

(٤٧) المرجع السابق ص ٢٣٦ .

(٤٨) «System der Typenlehre: Grundlegung einer paedagogischen, Typenlehre». ج ١٥ ص ٣١١ . Abt. Zeitschr. F. Psychologie Ergaenzung saband.

(٤٩) أنظر Varieties of Temperament ص ٤٣٣ ــ ٤٣٤ . وربما صح لى أن اقرر انى اعتمدت على شلدون فى وجهة نظرى العامة . انظر (Varieties of Human Physique) ص ٢٥٩ ــ ٢٦١ . « الأرجح أن الأطفال الذين تختلف مقوماتهم البنيوية يحتاجون الى مؤثرات تربوية مختلفة، شأن الاشجار التى تميل فى اتجاهات مختلفة وتحتاج من ثم أن تسند من زوايا مختلفة .. ومع ذلك فربما ادعى بعضهم أننا لا نعرف كيف نعامل الاطفال . وربما لن تهيأ لنا أن نعرف طريقة معاملتهم حتى نتعلم كيف نميز كلا منهم على حدته . »

الذين هم فى سن العاشرة أو الحادية عشرة ــ هل يمكن تحديدها فى سن مبكرة كثيرا بواسطة التعبير الحر الذى يتكشف فى الرسوم ؟ فى اعتقادى أن ذلك شيء ممكن .

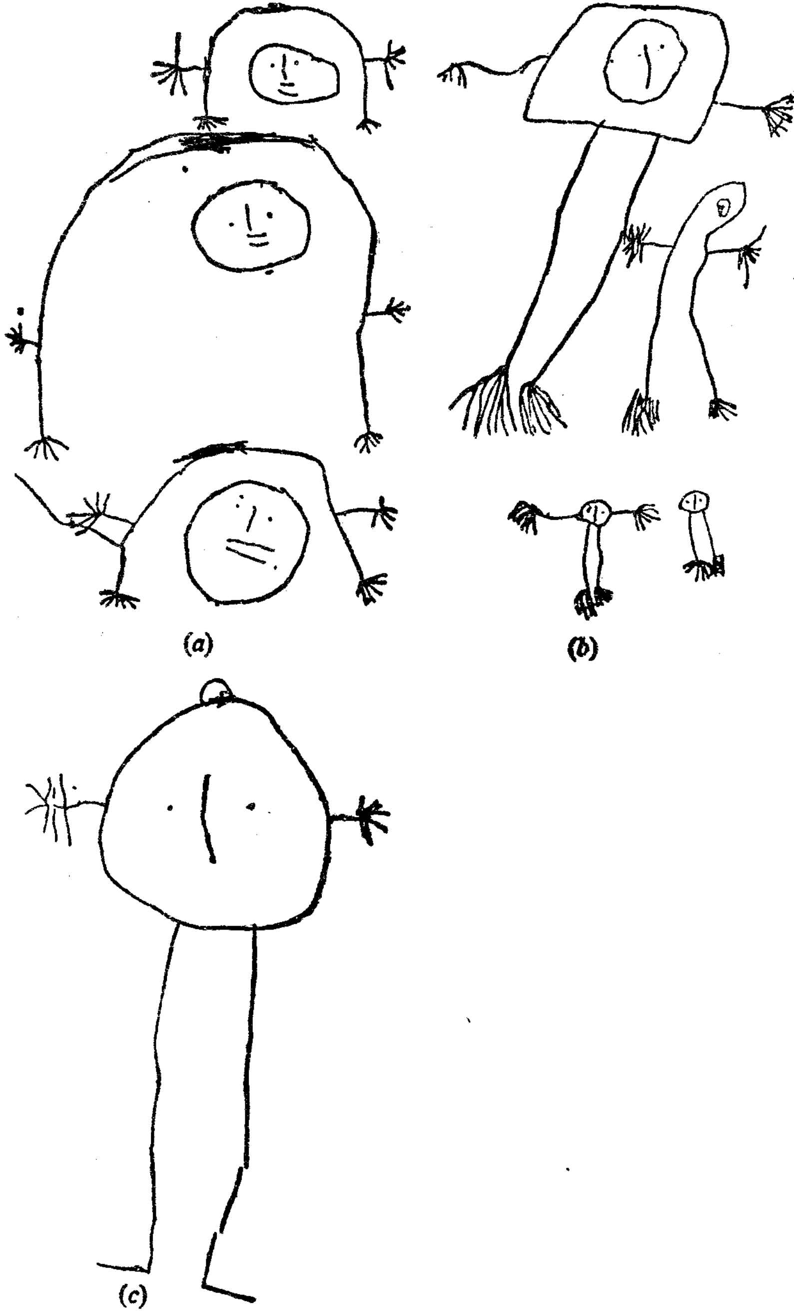
١٨ ـ استخدام الرسوم المبكرة فى تمييز الطرز :

لاحظ معظم المشاهدين الآوائل لرسوم الأطفال وجود استثناءات متعددة الأنواع فى الطرز المعتادة . مثال ذلك أن سلى عاد فاستدرك بعد أن ذكر أن أولى محاولات الطفل لرسم انسان تتخذ عادة شكلا دائريا أو بيضاويا ـ ، ان الأطفال كثيرا ما يرسمون الرأس مربعا(٥٠) . وهو يشير الى أن ذلك انما يرجع الى التدريب الذى يتلقاه الطفل بالمدرسة ، فى رسم الخطوط الأفقية والرأسية .
والمثال الذى يأخذ به هو من عمل بنت من جمايكا فى الخامسة من عمرها . وهو يستدل أيضا على استثناء آخر برسم لأحد الزنوج البالغين يحذف محيط الرأس حذفا تاما ، حيث يشار الى القسمات بدوائر وبقع تمثل العينين والخدين والأذنين الخ ، ولكن هذا طراز يمكن وجوده أيضا بين رسوم الأطفال (انظر اللوحة ٤ ب وقارنها بكتاب الدكتورة لوفنفلد Nature of Creative Activity ش ٣) .

والواقع أنه حتى أشد المشاهدات سطحية لعدد كبير من رسوم الأطفال من أبناء الثالثة فما فوقها تدل على أنه وان غلبت طرز معينة ، فان هناك تنوعا بعيدا فى طرائق التعبير ، وأنه بدلا من أن توجد شيما طرازية للطفل الصغير بعامة ، فان الاصح والادق أن يقال ان لكل طفل شيماءه الخاصة . وهى حقيقة لحظتها فعلا الدكتورة لوفنفلد وكتبت عنها ما يلى : « على أن لفردية الشيما (التخطيطة Schema) جذورها ، التي ليست فقط فى الجسم أى فى الخبرة التشكيلية الذاتية . اذ أنها تعبير فى كثير من الاحيان عن البنية السيكولوجية للطفل . فهناك تخطيطة (شيما) رسمها طفل قلق ذو حساسيات رقيقة استطعت أن أتعقب فيها ذلك القلق فى الخطوط المستديرة غير المغلقة وغير الواثقة ، بمثل ما استطعت أن أتعقب فى رسم آخر ما يتصف به طفل آخر من عزم فى ثنايا

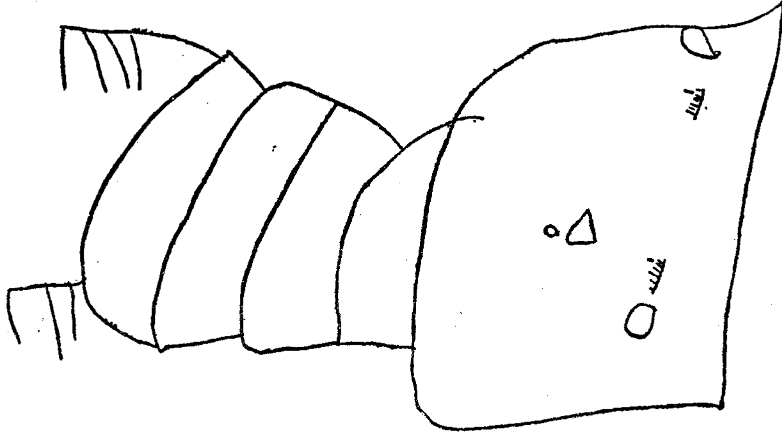
---

(٥٠) انظر Studies of Childhood ص ٣٣٥ ـ ٣٣٦ .



شكل (٣) صبي ٥ س ثلاث رسوم عملت على فترات من شهر واحد ، وهى تبين المراحل التقدمية فى تآزر « الشيماء » وهى لصبى متأخر التطور (عي فى الكلام) ، ربما نتيجة صدمة ولكن تحسن عجز الكلام مع تصاعد تآزر « الشيماء » .

تمثيله المستطيل للجسم • وتبدو لى هاتان التخطيطتان مظهرا لخصائص التركيب الكلى لشخصية الطفل • وتوضح هاته الحقائق بجلاء أنه « حتى أكثر التمثيلات الشميمائية تبكيرا ترتبط ارتباطا وثيقا بالذات الفردية » • وهى ليست علامات اعتباطية ولكنها مرتبطة أوثق ارتباط بالبنية الجسمية والعقلية »[٥١] •

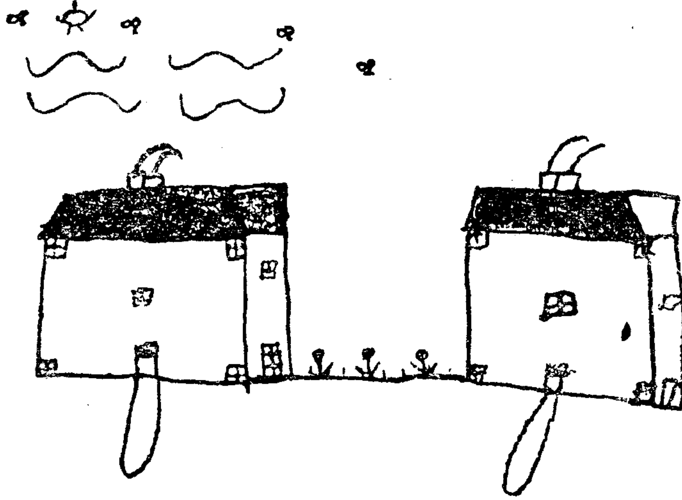


شكل (٤) صبى ٥ : ٣ شهر رسم شكل بشرى من عمل طفل مصاب بالصرع •

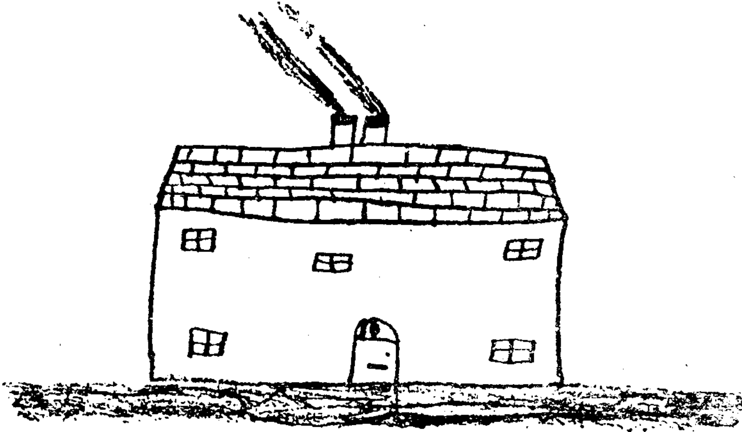
والأشكال ا ــ ٤ واللوحات ١ الى ٨ ا توضح التغيرات التى تحدث لتخطيطة الأطفال بين الثالثة والخامسة • وتدل الملحوظات التى أبداها المعلمون على مزاج الأطفال بعد المشاهدة ، أنه يوجد فى كل حالة تقابل بين الرسوم وبين بنيه الطفل • ولكن خير وسيلة لتوضيح ذلك هى جمع مجموعة من الأطفال ذوى الأعمار المتقاربة فى ظل ظروف متماثلة من البيئة والمواد المستخدمة وحملهم على رسم موضوع واحد • وربما ارتبط الموضوع بخبرات الأطفال اليومية (مثل « البيت الذى أعيش فيه ») أو كان مما ينطوى على جهد تخيلى أكبر (كقولك « وقفت الأشجار فخمة وباسقة » ــ أو « حديقة مملوءة بالأزهار ») • وتمثل الأشكال ٥ ، ٦ واللوحات ١١ الى ١٥ نتائج تجربتين من هذا النوع • واللوحتان ١٦ ا ، ١٦ ب نقيضتان متطرفتان انتقيتا من مجموعة أخرى كهذه : والأولى تمثل الرسم التعدادى غير المتناسق ، وهو الرسم الطرازى المنتشر بين أفراد الطراز التفكيرى الانبساطى (حيث يقول المعلم عن الصبى انه « ينزع

(٥١) المرجع نفسه ص ٢٢ •

أن يكون انبساطيا ذا ثقة ذاتية بالغة ») والثانية تمثل الشكل التركيبى المتوازن الخاص بالطراز الحدسى الانطوائى (وهى بنت تصفها المعلمة بأنها « ترزح تحت ما يثقلها من مسئولية ») ؛ وعلى القارىء أن يقارن أيضا بهذين الرسمين الحكايات التى اخترعها هذان الطفلان نفساهما فى القسم ٢٠ من هذا الفصل ص ٢٢١ ــ ٢٢٢ • والمنازل الأربعة التى يمثلها الشكلان الخامس والسادس



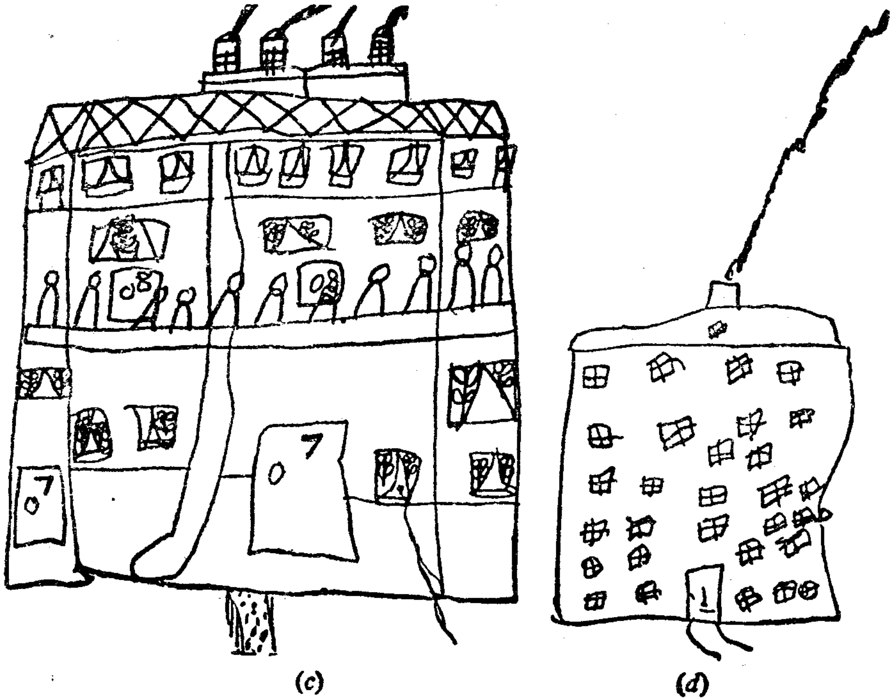
(a)



(b)

شكل (٥) (a) بنت ٦ } « بيتى »
(b) صبى ٧

يعبران ببالغ الوضوح عن الطرز النسبية فان الطفلة (ا) بنت اجتماعية أنيسة حسنة المعشر جيدة الاتزان ؛ وذلك لأن ما رسمته من بيوت ليست منعزلة عن بعضها البعض ، وانما هى مجمعة تجميعا متماثلا (سيمتريا) ؛ وهناك طريق يؤدى الى الباب كما أن فى الحديقة أزهارا وطيورا وسحابا فى السماء (وقد انتهجت فى الأخيرين أسلوبا اصطلاحيا) يتيح لنا أن نستنتج منه وجود الطراز الوجدانى المنبسط المقترن بطريقة التعبير الزخرفية • أما (ب) فانه ولد ثابت ضعيف التخيل ، وبيته متين واضح المعالم وتخطيطى ، والنوافذ فيه جيدة التوزيع ، والتبادل بين قراميد سطح المنزل مضبوط : وذلك هو الطراز التفكيرى المنبسط المقترن بطريقة التعدادية • أما (جـ) فبنت اجتماعية أخرى ، ولكنها نشطة قابلة للتنبيه ، ومن ثم فان بيتها خلية نحل أحفل كثيرا « بالشغل » ، ففيه الستائر ذات الازهار البهيجة اللون على النوافذ وفيه حشود من الناس فى الشرفة : وهو الطراز الاحساسى المنبسط المقترن بطريقة التعبير التأثرية •



شكل (٦) (c) بنت ٦ } « بيتى »
(d) صبى ٦

والطفل (د) ولد هستيرى بلسانه لجلجة ، فبيته غير متوازن ، عليه خليط مشوش من النوافذ ويتصاعد منه الدخان متعرجا الى اللانهاية : وهو الطراز الاحساسى الانطوائى المقترن بطريقة التعبير المتفككة اللمسية •

على أن هناك مجموعة أخرى أكثر اكتمالا يجدها القارىء فى اللوحات من ١١ — ١٥ • والملاحظات المرافقة لهذه اللوحات تسجل استعداد كل طفل على ما قررته المعلمة ، وقد ذكرت فى نهاية كل ملاحظة الفئة المقابلة للرسم • ولم تحدد تلك الفئات الا على أساس ميزان عام من الخصائص ، كما أن بعض الرسوم تكشف عن ملامح اضافية تدل على طرز متوسطة • مثال ذلك اللوحة ١٣ د والتى أسميتها بالتعبيرية (الطراز الاحساسى المنطوى) ، فان لها صفات تأثرية تنسم بميل أكثر انبساطية ، وذلك فضلا عن أن تحديد خصائص البنت الذى كتبته المعلمة ينسب اليها ذلك الميل ، وذلك نظرا لأنها وان حوت نفس الاستعداد العام الذى تملكه أختها التوأم (اللوحة ١٣ جـ) ، فانها أقل تخوفا ويبتدى فيها ميل الى القيادة ، وان لم تبدر منها أية مبادأة حقة •

وهذا الترابط الخاص بين الاستعداد المزاجي وبين طرائق التعبير القائمة على الرسم (Graphic) تقوم على رسم واحد فقط لكل طفل ، بيد أن من الواضح أنه لكى تتوصل الى تحليل أدق سيتحتم علينا فحص رسوم كثيرة ممتدة على فترة تشخيص معينة • وربما تهيأ لنا عن طريق عدد كبير من هذا النوع من الأبحاث التى يقوم بها مشاهدون أكفاء أن تتخذ من الرسم مفتاحا للمزاج ، بحيث تستطيع المعلمة بدرجة معقولة من الدقة التعرف على هوية البنية السيكولوجية الفردية (وذلك الى حد ما على أساس علمى من دراسة الشخصية بالخطوط والرسوم Graphology التى ستتاح لنا فيما يعقب ذلك من سنى الحياة) • ولكن ذلك لا يدخل فى هدفنا • فبغض النظر عن أن استخدام هذا المفتاح يتطلب درجة عالية من القدرة على التمييز (وذلك أنه كما تكرر لنا تأكيد ذلك ، لا توجد طرز محددة المعالم تماما ، وانما مجرد أفراد يتطابقون بدرجة تتفاوت فى أدوار معينة من مدة تطورهم ، مع طرزنا النظرية) ، فان مثل طرق التعرف هذه القائمة على التخطيطات لا يمكن أن تكون بديلا عن تلك المشاهدة الكلية لسيكولوجيا الفرد التى لا تتطلب استخدام مفتاح ولا حتى كتابا علميا ، بل

تستلزم فى المشاهد صفات الاستبصار أو الحدس وهى صفات شخصية بالنسبة للمعلم والوالد • ومن ثم فان الطرق المختلفة للتعبير تزودنا بالمادة اللازمة لتقدير هذه العوامل التى تؤلف مجتمعة ، حتى فى أثناء السنوات المبكرة من الحياة مزاج الفرد وشخصيته • ولا بد أن يكون واضحا لدينا منذ البداية أن القيم التى يدل عليها مثل هذا التقدير ليس لها تقابل حتمى مع القيم التى تومىء اليها اختبارات الذكاء المدرسية العادية ، وهى حقيقة تم الاعتراف بها ــ والحق يقال ــ منذ أمد بعيد[٥٢] • واعادة ترتيب الرسوم الموضحة فى اللوحات ١١ ــ ١٦ وفق الجدارة الجمالية لن يكون له الا أدنى الصلات بالترتيب الذى عرضت عليه الرسوم ، والذى هو الترتيب القائم على التحصيل فى الاختبارات العادية التى تعقد بفصول المدرسة • وسنرجىء الى الفصل التالى كل مناقشة لهذا الصراع الدائر بين القيم الذى يستبقيه النظام التربوى القائم ، مقتصرين فى هذه اللحظة الحاضرة على الاشارة الى أن تلك القيم التى أظهرنا أنها أشد مفاتيح الشخصية والمزاج قصدا الى السبيل المباشر وأنسبها لغايتنا المنشودة وأجدرها بالاعتماد قد أخرجت اخراجا تاما عن أنواع امتحانات المجال الحر (Free Place Examination) وهى الامتحانات التى تحدد أى الأطفال سيتقدم من مرحلة التربية الابتدائية الى مرحلتها الثانوية • فهى لا تستخدم حتى فى تحديد الأهليات ((Aptitudes) الانسانية أو التكنولوجية •

١٩ ــ طرائق التعبير اللابصرية :

(١) مناشط اللعب :

شغلت فى هذه الدراسة قبل كل شىء بالفنون البصرية والتشكيلية (الرسم والتصوير والتشكيل) ، ورغم ذلك ، فان من الضرورى أن ندخل فى حسباننا أشكالا أخرى للتعبير الجمالى قد تعزز الشواهد التى تزودنا بها الرسوم وغيرها• وتنقسم هذه الأشكال التعبيرية الأخرى الى أنواع ثلاثة : (١) نشاط اللعب ، (٢) الاختراعات اللفظية ، (٣) الموسيقى •

---

(٥٢) وقد أوضح ذلك ف . س . آيار فى كتابه (.The Psychology of Drawing بلتيمور ١٩١٦ •

ومنذ أن أوضح فروبل الأهميـــة الجوهرية لمناشط اللعب فى تطور الطفل ، حظى هذا الجانب من حياة الطفل بمزيد الاهتمام فى تفصيلاته الدقيقة • وبحسبنا أن نشير الى جهود كارل جروس وبياچيه وكارل وشارلوت بوهلر وميلانى كلاين وسوزان ايزاكس ومرجريت لوڤنفلد ومرجريت ڤان ڤيليك وروث هارتلى • وقد اضطر علماء التربية بتأثير التحليل النفسى الى منح مجال أرحب كثيرا لوظيفة اللعب فى نمو الطفل • « فاللعب ليس فحسب الوسيلة التى يتوصل بها الطفل الى استكشاف العالم ؛ وانما هـــو فى المقام الأكبر والأول النشاط الذى يجلب اليه التوازن النفسى فى السنوات الأولى من حياته • فالطفل فى مناشطة اللعبيـــة يكشف ويجسد ويصوغ فى درجة ما من الانسجام ــ جميع الاتجاهات المختلفة فى حياته النفسية الداخلية ••• وقد أخذ المربون منذ أمد طويل يقدرون ما للعب من أهمية هائلة ، كما أن كثيرا من المفكرين قد أبرزوا كثيرا من النواحى المختلفة لقيمته • وبقى على علماء التحليل النفسى وبخاصة المهتمين منهم بشئون صغار الأطفال ، أن يظهروا بأعظم قدر من التفصيل كيف أن اللعب هو فى الحق أنفاس الحياة بالنسبة للطفل ، وذلك نظرا لأنه يجد الراحة العقلية من خـــلل مناشط اللعب ، ويستطيع العمل على أساس رغباته ، ومخاوفه وأوهامه ، بحيث يوحدها متكاملة فى شخصية حية » • وهذا الاقتباس الذى نقلناه عن الدكتورة ايزاكس (٥٣) يوضح أن قيمـــة اللعب كدليـــل على الفردية • • قد أصبحت موضـــع الاعتراف من الجميع ، على أن من البديهى أن أسلوب خفض التوتر فى التحليل النفسى ليس من اختصاصه أن يصوغ الفئات المكونة للطرز ــ وهى حقيقة تفرق بين التكنيك العلاجى .Therapeutic وبين ما قد يعلوه من طبقات من المبادىء والأصول النظرية . ومما سبق يستبان أن دراسة نشاط اللعب كان ينبغى من وجهة النظر هذه أن تكون مشغولة شغلا تاما أو يكاد باقامة نظـــرية التطور

---

(٥٣) انظر .Social Development in Young Childern (لندن ١٩٣٣) ص ٢٤٥ .

الخاصة به . وأعنى بذلك بعبارة أخرى أن جميع خصائص اللعب اما أن تكون مصنفة من وجهة نظر وصفية بحتة (هي مثلا وجهة النظر الـوظيفية والروائية والتمثيلية) أو باعتبارها ممثلة لمجموعة عمرية خاصة . فاللعب لا يربط بالتغيرات المزاجية الا فى حالات استثنائية بحتة . وهذه مرجريت لوفنفلد تخصص قرب نهاية كتابها فصلا بعنوان « الأطفال الذين لا يستطيعون اللعب » ، وتجرى بعض مشاهدات عامة على العلاقة بين الطفل نفسه وبين الشكل الذى يتخذه لعبه . ومن هذه وجهة النظر تقسم الأطفال الى ثلاث مجموعات ، هى :

(ا) الأطفال الذين لعبهم منعزل تماما وشخصى ، ولا يحتاج أداؤه الا الى أشد أنواع المواد سماجة .

(ب) الأطفال الذين لا يزال لعبهم فرديا ، ولكنه يخلق من المادة التى يستعملها عالما موضوعيا محددا يربط به نفسه .

(جـ) الأطفــال الذين يؤدون مع رفاقهم بواسطة اللعب موضوعات تكون موضع الاتفاق المتبادل(٥٤) .

على أن وجهة النظر لا تزال هى وجهة نظر علم النفس التكوينى . ومعنى ذلك أن الدكتورة لوفنفلد تعتبر هذه الطرز من الأطفال مظهرا وقواما لمراحــل مختلفة فى عملية التكيف الاجتماعى ، هى الطفل الطبيعى والمستوفى للتكامل فى طرف ، والطفل العصابى « غير الطبيعى » فى الطرف الآخر المناقض للأول . وهى تسلم بأن للعب ناحيتيه الخارجية والباطنة « فالناحية الخارجية هى الشكل الذى يبدو لرفيق اللعب أو المشاهد البالغ ، وناحية أخرى باطنة أو سيكولوجية ،

---

(٥٤) أنظر Play in Childhood. (لندن ١٩٣٥) ص ٢٨١ . أنظر شتيرن فى Psychology of Early Childhood ص ٣٠٩ – ٢٢٣ ، طلبا لتصنيف مماثل لهذا . أنظر Understanding Children's Play (نيويورك ولندن ١٩٥٢) تأليف روث هارتلى ولورنس ك . فرانك وروبرت جولدنسن ، وهو كتاب يوجه اهتماما بالفا للتنوعات الفردية ، ولكن جل هدفه علاجى بحت .

هى المعنى الذى لذلك الطراز من اللعب عند الطفل » . وهى تدعى أن تصنيفها مزيج من وجهتى النظر كلتيهما ، مع تشديد التأكيد على الناحية السيكولوجية . وهى تقدم التالى خلاصة لتصنيفها : « اللعب الذى يعبر عن الدوافع البدنية للطفل ؛ والذى يدرك بوضوح بيئته ؛ والذى يعد الطفل للحياة ؛ والذى يمكنه من الاختلاط بانسجام مع رفاقه » . وهى تعترف بما يقوم بين هذه المجموعات من علاقات متبادلة ، ولكن المرء لا يعثر فى التصنيف فى ذاته ، ولا فى الكتاب بمجموعه على محاولة متواصلة لربط طرز اللعب بطرز الأطفال . فاللعب يعتبر عندها وظيفة للطفولة لا للطفل نفسه . أجل ان الدكتورة لوفنفلد تدرك أن لعب الطفل هو «التعبير المجسد المكشوف للعيان عن حياته الانفعالية»، وعلى هذا الاعتبار بالنسبة للعب ، تعود فتشير الى أن اللعب « يقوم للطفل بالوظيفة التى ينهض بها الفن فى حياة البالغين » . ولكن اللعب كتعبير يظل بمنأى من كل تحليل ، ويظل على غير ارتباط بالطرز السيكولوجية الأساسية .

وهناك التحليل البالغ التفصيل والامتاع لطرق اللعب ، الذى أنشأته الدكتورة ڤان ڤيليك(٥٥) وينطوى على تحيز للنظرية التكوينية . اذ لا يوجه أكبر الاهتمام لديها الا للفروق بين الأعمار ،وليس للفروق بين الطرز . ولا يكاد وجود الفروق المميزة للطرز يذكر الا عرضا . مثال ذلك ، أن الدكتورة ڤان ڤيليك فى ثنايا تحليلها للفروق الكمية فى أنواع مواد اللعب التى يستخدمها الأطفال الذين تجمعهم مجموعات أعمار من الرابعة الى الثامنة ، وجدت أنه بينما الاستخدام النسبى للحيوانات والبيوت والأشجار والسياجات كان له مغزى تطورى ، لم يمكن الربط بين استخدام الكائنات البشرية وبين المجاميع العمرية المطردة التقدم. وهى تشير الى(٥٦) أنه يحتمل أن تكون للكائنات البشرية أهمية من ناحية

---

(٥٥) أنظر Die Welt des Kindes in Seiner Darstellung. (فيينا ١٩٣٦) .

(٥٦) ص ٣٦ — ٣٧ .

علم الشخصية (Characterological) ، ولكنها لا تمضى بهذا الرأى فى مدارج التطوير[٥٧] .

(٥٧) أجرى الدكتور بالارد تحليلا شائقا لمادة رسوم الاطفال ، وقد عرف منه أن الاهتمام برسم الكائنات البشرية بلغ الحضيض قرب سن التاسعة ، وكان أعظم قبل تلك السن منه بعدها ؛ وحتى وبعد سن الثانية عشرة حدث انخفاض آخر . وهو لا يشير الى وجود أى تنوعات تمت الى الشخصية بسبب عدا تلك القائمة على الجنس (Sex) . أما البنات فيرسمن الكائنات البشرية اكثر من الصبيان قبل سن التاسعة ، وأقل من ذلك بعد تلك السن .

وقد وجد الدكتور بالاردبعد فحصه عشرين ألف رسم أن ترتيب تفضيل الموضوعات كان على الوجه التالى :

الصبيان : السفن ، وأشياء شتى ، وحياة النباتات ، والبيوت ، والكائنات البشرية ، والعربات ، والحيوانات ، والاسلحة ، والمناظر البرية .

البنات : حياة النباتات ، والبيوت ، وأشياء متفرقة شتى ، والكائنات البشرية ، والحيوانات ، والسفن ، والعربات ، والأسلحة ، والمناظر البرية .

وربما شاقنا بعد مضى أكثر من ثلاثين عاما ، أن نختبر هذه النتائج مستخدمين بحثا يقوم على مقياس مماثل . فعندئذ تكون الفروق محتوية على بعض الدلائل على أثر البيئة الاجتماعية فى عقل الطفل . غير أن الانطباعة التى عندى هى أن العربات تقدمت تقدما بالغا فى قائمة ما يفضله الصبيان بالنسبة لجميع الأعمار ، وأن السفن لم تعد تحتل أى مكان قريب من مكانها الاول .

والدكتور بالارد لا يقارن بين الفروق الاسلوبية (Stylistic) التى يمكن مشاهدتها بين رسوم الصبيان ورسوم البنات فى نفس الموضوع . وعلى الرغم من التنويعات المرتبطة بعلم الشخصية التى تنزع أن تنتج فى رسم بنت انبساطية نتيجة لغلبة « الذكورة » عليها ورسم صبى انطوائى تغلب عليه «الانوثة» ، ويمكن الوصول الى تعميم تقريبى (وذلك مثلما يكون ذلك من الممكن بالنسبة للخصائص الذكرية والانثوية فى حياة الكبار ، أو خصائص الذكورة والانوثة فى الفن والادب) . وعند فحصنا لرسوم الاطفال التى تدور حول موضوع واحد ، يجب علينا أن نبحث عن تمايز الجنس فى ملامح من نوع التأكيد النسبى على تفاصيل معينة ، مثل صفة « الخط » واختيار الالوان . وسيتضح اجمالا فى رسوم البيوت مثلا ، ان الصبيان يؤكدون على النواحى الوظيفية (الابواب والمنافذ والمدخنة) والنواحى الديناميكية (الدخان المتصاعد من المدخنة) ، وهم يستخدمون فى ذلك خطا غليظا قويا وألوانا قوية ؛ بينما البنات تؤكدن التفاصيل (كالستائر) ، والبيئة (الحديقة والشجر) ، وتستخدمن خطا أرفع وألوانا ارق . وكأنى بهذه تعبيرات واضحة عن الخصائص الجنسية ، كما أنها ليست ذات دلالة الا فى التعبير عن النزعات الجنسية الغيرية (Hetero-Sexual) وتحديدها (انظر مقالا بعنوان « ماذا يحب أطفال لندن رسمه ») كتبه جـ . اكسيار فى مجلة .Pedagogy مج ١ (١٩١١ ــ ١٩١٢) ص ١٨٥ ــ ١٩٧ ، وانظر مقالا بعنوان « ماذا يحب الاطفال رسمه » المصدر نفسه مج ٢ (١٩١٣ ــ ١٩١٤) ص ١٢٧ ١٢٩ .

٢٠ ــ طرائق التعبير اللابصرية :

(٢) المخترعات اللفظية :

ان هــذه الناحية المتعلقة بالتعبير الحر التى وجه اليها الكتاب الأول أمثــال بيريز وبراير وسلى قدرا كبيرا من التفاتهم ، قد عاد الى دراستها منذ أمــد غير بعيد كل من ف . جيس (٥٨) وروث جريفيثز(٥٩) ومارجــورى هورد(٦٠) وعدد آخر من الكتــاب الأمريكيين (منهم هارتمان وشوميكر(٦١) وهيــوز ميرنز(٦٢) وهارولد رج(٦٣) ومادلــين ديكسون(٦٤) ولكن أحــدا منهم لــم يدرسها من ناحية علم الطرز* وغنى عن البيان أن ذلك الموضوع يخــرج عن مجال دراســتنا الحاضرة ، على أن من الجلى أن له أثرا عظيما على الأهميــة البيداجوجية العامة لسيكولوجيا الطرز .

والمادة اما أن تكون منطوقة أو مكتوبة ، وهى على كلا الحالين تــكون فى جوهرها صورة « لمناجاة داخلية انفرادية » . وهى كمادة تعانى كثيرا من العقبات ذلك أنها حين تكون منطوقة فان تسجيلها يستدعى حضور مسجل بالغ واع ربما صرف عمله ونشاطه (اذ يدون الملحوظات) الطفل عن الموضوع الأصلى أو ربما حمله على « مخادعة » البالغ ، (وهو نظير الخــداع الذى يحــدث فى

---

(٥٨) أنظر (Das freie Literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen الطبعة الثانية ١٩٢٨ .

(٥٩) أنظر Imagination in Early Childhood (لندن ١٩٣٥) .

(٦٠) أنظر The Education of the Poetic Spirit (لندن ١٩٤٩) .

(٦١) أنظر Creative Expression : The development of Children in Art, Music, Literature and Drama (نيويورك ١٩٣٢) .

(٦٢) أنظر The Child-Centred School (نيويورك ١٩٣٥) .

(٦٣) أنظر Culture & Educationin America. تأليف هارولد رج وآن شوميكر (لندن ونيويورك ١٩٢٨) .

(٦٤) أنظر High Wide & Deep : Discovering the PreSchool child. (لندن ١٩٣٩) .

* علم الشخصية : فرع من علم النفس يدرس الشخصية . وعلم الطرز : Typology. فرعه الذى يدرس أنواع الطرز البشرية . (المترجم) .

الرسم) • فان تولى الطفل بنفسه كتابة تخيلاته اللفظية ــ وهو أمر ندر أن يمكن حدوثه حقــا قبل سن السادسة ــ فعنــدئذ قد ينكف الخيال الوهمى بسبب صعوبة طريقة التعبير هذه (كتكوين الحروف والتهجى الى غير ذلك) وبسبب أن الرموز محدودة العدد تحديدا دقيقا • فان حصيلة الطفل من الألفاظ قد لا تتجاوز مائتين أو ثلاثمائة من الكلمــات : بينما صوره البصرية غير محــدودة نسبيا ، وان كان اختراع الصور المترجمة Images de traduction. لتمثيلها ربما أفضى الى نفس الصعوبة التى يسببها حفظ الأسماء ــ ونحن فى شك من أن الطفل يستطيع رسم شىء قبل أن يقدر أن يسميه • والحق انه لأصعب على الطفــل كثيرا أن يرسم صورة تمثيلية لشىء من أن يرتبط بذلك الشىء ، بل حتى من أن يخترع رمزا (لذلك الشىء) سواء كان ذلك الرمز مسموعا (أى كلمة) أو مرسوما (تخطيطة) • والشىء الهام فعــلا فى هذا الصــدد هــو تسـجيل أية أوهام لفظية يربطها الطفل تلقائيا برســومه : وكما أوضحنا آنفا ، ربما لم تكن هناك علاقة تمثيلية بين الرسم والاوهام المرتبطة به ، بيد أن من الواضح أن الوهم بالاضافة الى الرسم يعتبران وحدة من وجهة نظر تفسير علم الطرز ، وينبغى أن يكون فى الامكان انشاء ترابط بين تصنيف الرسوم حسب الفئات المبينة فى هذا الفصل وبين تصنيف للأوهام اللفظية المرافقة ، حسب طرز الفهم عند بينيه ، كما شرحهــا ووسعها مولر (أنظر ص ١٢٧) • ومعنى هذا بعبارة أخرى أن رســما تعــداديا سترافقه حكاية وصفية ، كما تصحب الرسم التأثرى قصة انفعالية وصــفية وهــكذا •

مثــال ذلك أن القصص(٦٥) التالية اخترعها الطفلان المــدونة رسومهما فى اللوحة ١٦ ا ، ب ، فى حوالى نفس الوقت الذى عملت فيه الرسوم :

(أ) بنت ٧ وشهر مامى وستلا وسالى ودادى موجودون بالمنزل ولسالى حبل للنط ولستلا عروســة •

(ب) مامى وستلا وسالى ودادى موجودون بالمنزل • وهم يلعبون الورق .

---

(٦٥) انى مدين للآنسة بياتريس كولهام على هذه الرسوم التوضيحية البالغة الكفــاية .

(ملحوظة : تنادى ستلا فى البيت باسم الدلع « سالى » ، وهى لذلك تجسد نفسها فى البيت بالاسمين معا فى نفس الوقت) •

(أ) صبى ٧، ٨ أشهر يحكى أن أم الفيل قالت له أنه يمكنه الذهاب للنزهة فى الغابة. ولكنه رأى أن يذهب الى النهر • وهناك التقى بتمساح . واتفقا أن يقيما مباراة ملاكمة بينهما ولكن الفيل لطم التمساح على أنفه وأرسله الى منزله باكيا •

(ب) مصنع طائرات الأعداء هاجمه سلاح طيران الأسطول • وحاولت قوة الطيران النازية أن تسقطنا ولكنها سقطت على الارض والنار تلتهمها قبل أن تتمكن من ذلك •

وهذه القصص تكمل وتؤكد تحليل الطرز الذى يقدم مرتبطا بالرسوم • فقصص البنت تدور تماما حول نفسها ووالديها ، بل أن النفس قد ضوعفت ، والحدث مأخوذ من صميم الحياة بالمنزل • وحكايات الصبى موضوعية وهى تدور حول الأشياء والحيوانات الخارجة عن الصبى ذاته « الهواء الطلق » ، وهى فجة ودرامية •

٢١ – طرائق التعبير اللابصرية :

(٣) الموسيقى :

درس هاينز فرنر[٦٦] وب • لامپارتر[٦٧] و هـ • چاكوبى[٦٨] هذه الناحية من نواحى التعبير الحر . وربما جاز أن يقال ان أهمية الموسيقى كوسيط للتعبير قد اعترف بها الجميع ولسنا نحتاج الا أن نرجع القارىء مرة ثانية الى كتاب دالكروز ليدله على المدى الذى بلغه الموضوع حيث جعل أساسا لطرق التربية • ولكنى على قدر ما استطعت استكشافه ، أقرر أن لامپارتر هو وحده الذى بحث استخدام التعبير فى الموسيقى بوصفه مؤشرا الى سيكولوجية الطفل ودليلا عليها •

---

(٦٦) أنظر Die melodische Erfindung im fruehen Kindesalter.

(٦٧) «Die Musikalitaet in ihren Beziehungen Zur Grundstruktur der Persoenlichkeit» Exp Beitraege zur Typenkunde. Bd. III. Zeitschr. F. Psychologie, Ergaenzungsband, 22, (1932).

(٦٨) «Die Befreiung der Schoepferischen Kraefte dargestellt am Beispiel der Musik.» Das werdende Zeitalter (جوتا ١٩٢٥) مج ٤ .

وقد نقول على الجملة أنه باستثناء العمل الذى قامت به مدرسة ماربرج السيكولوجية ، فان جميع الأبحاث التى تمت حول أهمية طرق ومواد التعبير الحر فى الأطفال قد فكر فيها أصحابها من زاوية واحدة (Uni-serial.) أو وجهة نظر تكوينية أو تطورية . ولست أنتوى هنا بحث فائدة هذه وجهة النظر من جهتها العامة ، ومع ذلك فان الاستمساك بها استمساكا مطلقا يسقط كل ما عداها، هو السبب المسئول عن وقوعنا فى مجموعة من أسوأ الأخطاء فى نظامنا التربوى . فالطفل النموذجى لا يوجد قط ، كما أن كل نظام للتربية المتسقة يقام على مثل هذا الشخص الخرافى ، ان هو الا آلة تمزيق* يشوه عليها ما للفرد من عقل بالغ اللدونة وقابلية التشكل .

وربما اعترض معترض بأن طرزنا خرافية هى الأخرى ، وقد سلمنا بأنه مهما تكثر الأقسام الصغرى الثانوية التى تقسم اليها الطرز (ونذكر مثلا أن يونج لا يقنع فى النهاية بأقل من ستة عشر طرازا) فانها تظل دائما فئات نظرية لا يمكن أن يوجد ما يقابلها من أفراد . وليس الأمر هنا أمر تقابل بل أمر وسيلة نرتاح اليها . وكل ما نملكه باعتباره حقائق جوهرية انما هو عاملان يتحكمان فى النمو . أولهما هو القوة الحيوية ذاتها ، تقابلها عملية نضج فى الجسم والعقل ولها قوانين عامة تماما ، والعامل الآخر هو التكوين الفريد الذى عليه الفرد ، ذلك التكوين الذى يجبر تلك القوة على عمل انحرافات معينة عن القانون العام للتطور . وهذا « التكوين الفريد » هو المادة التى يبحثها علم تركيب الأبدان Somatology. وعلم نفس الأفراد ، وفى اعتقادنا أن التصنيف العلمى يساعدنا على تخفيف فوضى الفرديات الى ما يشبه الترتيب والنظام . أجل اننا لا نستطيع مطلقا أن نصنف جميع التنويعات الدقيقة الراجعة الى ما يتم فى الخلية من مزج عجيب للصبغيات (للكروموسومات)، وهو المزج الذى يتطور عنه الفرد ، على أنه حتى هذه الصبغيات نفسها لها معدل نسبى من الخصائص . هذا الى أن الانحرافات الناجمة عن البيئة والتنشئة لا تقل عن الانحرافات الراجعة الى الصبغيات فى تعدد أشكالها ، وبخاصة ما رجع منها الى التكيف الاجتماعى الذى لا بد لكل فرد أن يمر فيه بين مولده ونضجه . بيد أن هذه الانحرافات جميعا تتبع طرقا لا يبرح التحليل النفسى يترسمها ، ومن الممكن تحديد طائفة معينة من الاتجاهات المنتشرة التى تسلكها

* آلة التمزيق أو المخلعة : أداة تعذيب اتخذت قديما . (المترجم) .

تلك الانحرافات • وكل ما يفعله علم نفس الأفراد هو محاولة ترسم أشد الخطوط تكرارا • على أنه يدعى فعلا أن تلك الخطوط ذات أهمية ، وأنه ينبغى لنا أن تتنبه اليها قبل أن نستطيع البـدء فى تعديل الخط العام للتطور البشرى • ومعنى هذا أن علم النفس الاجتماعى ينبغى أن يصححه دائما ويزيد فى حجمه ذلك العلم الأشد تخصصا ألا وهو علم نفس الأفراد • وبناء على ذلك ينبغى أن يكون أى نظام عام للتربية من المرونة بحيث يستطيع التلاؤم وما للطرز الخاصة من الأطفال من حاجات خاصة وتزويدها بما يلزمها • وانى لأدفع فى هذه الدراسة بأن تلك الطرز يمكن تحديدها بواسطة المشاهدات التى توجه نحو طرائق الطفل فى التعبير الحر • ولن يستطاع القيام بالخطوة التالية وهى تربية ذلك الطفل على امتداد خطوط قواه الموروثة ، الا بعد أن يتم تحديد فردية الطفل النفسية على هذه الشاكلة • ولا يكفى أن يقال ، كما قال أدموند هولمز ، ان وظيفة التربية هى تعهد النمو بالرعاية : اذ ينبغى لنا أولا أن نحدد شكل النمو الذى يناسب الكائن العضوى المعين الموضوع تحت رعايتنا • فالعدد النوعى من الطرز الفعلية يقابله عدد معين من الوظائف المهنية ، والهدف من التربيـة من هذه وجهة النظر ، هو الانتقال من الطراز الفعلى للطفل الى الوظيفة المقابلة •

٢٢ ـ الهدف من التعبير :

كنا نحلل فى هذا الفصل طرائق تعبير الطفل باعتبارها عملية عقلية ديناميكية • غير أننا لم ندرس الهدف من ذلك التعبير : أى الدافع أو الحافز من وراء تلك العملية •

وليس يكفى أن يقال ان الطفل يرغب أن يمثل شيئا ما ـ قد يـكون شيئا يراه أو وجدانا يحسه • والسؤال هو كالتالى : لماذا يرغب أن يفصح عن ادراكه أو وجدانه ؟ ولماذا لا يقنع بمجرد تمثيل داخلى أو تخيلى للشىء أو الوجدان ؟

لقد ذكرنا عوامل معينة تجعل نشاط التعبير ممكنا من الناحية التكنيكية ـ منها الانفاق من الطاقة العضلية ومنها محاكاة مناشط الرسم أو التشكيل لدى الكبار • بيد أن هذه العوامل لا تفسر لنا لماذا يرغب الطفل ، لا فحسب فى عمل حركة

عضلية بقلم فى يده ، وفى اعطاء تلك الحركة توجيها قصديا ، بل ويرغب فى اضفاء معنى فردى وشخصى على العلامة التى يعملها .

وخلاصة القول أن علينا أن ندرك أن التعبير يعد أيضا ضربا من الاتصال بالناس ، وأنه على الأقل محاولة للاتصال ، وبناء على ذلك يكون السؤال الذى نسأله هو لماذا يرغب الطفل فى الاتصال بالناس ؟

والواقع أن الاتصال ينطوى ضمنا على وجود نية التأثير فى الغير ، فهو من ثم منشطة اجتماعية . فكل تفسير واف له ينبغى من ثم أن يقوم على علم نفس لا يضع فى اعتباره الفرد وحده ، بل علاقة الفرد بالمجموعة(٦٩) .والواقع أن اتجاه علم النفس الحديث يجنح نحو ايجاد تكامل بين علم نفس الأفراد وبين علم النفس الاجتماعى(٧٠) . وأشد الاستكشافات الجوهرية فى علم النفس الحديث ، هو أن الفرد لا يمكن تفسيره الا على أساس تكيفه الاجتماعى ــ وهى عملية تبدأ برضاعته وفطامه ، ولا تتم الا بعد أن يصبح عضوا متكاملا فى وحدة اجتماعية ، أو مجموعة من الوحدات الاجتماعية (كالعائلة أو النقابة أو الكنيسة أو الابروشية أو الأمة) . ونحن مدينون للدكتورة سوزان ايزاكس بوجه خاص بدراسة حريصة ودقيقة لعملية التكيف هذه فى صغار الأطفال .

وبناء على وجهة النظر الجديدة هذه ، يصبح الاتصال بالناس ظاهرة ممكنة التفسير بكل سهولة . وتدلى الينا الدكتورة سوتى بعبارة بسيطة يراها كاتب هذه السطور مقنعة جدا ، وان كان لدى كل من فرويد وفيرينكزى ويونج وجرودك وبارو وسوزان ايزاكس وادوارد جلوفر ــ تفسيرات مماثلة أو بديلة . وترى الدكتورة سوتى أن الدافع الموجه فى التطور الفردى هو الرغبة فى التغلب

---

(٦٩) كان رجال التربية الأوائل يفترضون وجود تفاعل أوتوماتيكى بين الادراك والتعبير ، فكلما زاد مقدار المتناول زاد مقدار الواجب صبه نحو الخارج . مثال ذلك أن هولمز فى كتابه (What is & What might be. ص ١٨٤) كتب يقول : ان الادراك والتعبير ليسا ملكتين ، بل ملكة واحدة . وكل منهما قسيم للآخر ومتعلق به ، وكل منهما حياة الآخر وروحه .

(٧٠) أنظر مثلا تريجانت بارو فى The Social Basis of Consciousness لندن ١٩٢٧ .

على القلق من الفراق الذى يبدأ بعملية الفطام ، ولذا فان الفرد فى جميع ألوان نشاطه الاجتماعى ـ لا يستثنى منها الفن ولا العلوم ولا الديانة ـ يلتمس وسيلة يسترجع بها أو يستبدلها بحب الأم الذى فقده ابان طفولته[٧١] •

وهذا الفرض يتضمن تفسيرا للنواحى النزوعية (Conative.)للتعبير : فليس التعبير تدفقا يجىء من أجل ذاته ، ولا هو من المتعلقات الأساسية للادراك الحسى : وانما هو من حيث الجوهر « طلب أو اقتراح يتطلب الاستجابة من الآخرين » (٧٢) •

وستتاح لنا فرصة أخرى فى فصل تال لبحث هذه النظرية بتفصيل أوفى ، على أنها فى الآونة الراهنة تمنحنا قاعدة مقنعة حول الدافع الذى يكمن وراء مناشط الطفل التعبيرية الحرة • ومن المعلوم أن جميع طرز الأطفال حتى الأفذاذ منهم فى المهارة والقدرة على التمثيل المتمشى والطبيعة ، انما يستخدمون رسومهم لا بوصفها تعبيرا عما لديهم من صور ادراكية ولا عن وجداناتهم الحبيسة ، ولكنهم يستخدمونها « كأداة استشعار » أى امتدادا تلقائيا نحو العالم الخارجى، وهى عملية تكون فى البداية محاولة تجريبية ، ولكنها قادرة أن تصبح العامل فى التوفيق بين الفرد والمجتمع • والذى يحدث هنا معبرا عنه بالمعنى الاضيق الذى أوضحه باينش ، تعتبر عملية ابدال « الوحدة الارتسامية الأولية » بعالم متزن من الأحاسيس والفكرات • غير أن الوحدة الارتسامية الأولية ان هى الا الناحية التعرفية للوحدة الفيزيائية الأولية بين الأم والطفل ، وابدال الوحدة الأولية أو الفيزيائية بوحدة ثانوية واجتماعيةـ أى بمعنى آخر تأسيس توافق انسجامى بين المجتمع وبين الأفراد الذين يكونونه ـ يعتبر العمل الأساسى للتربية • هذا وان عملية التوفيق انما هى عملية تخيل خلاق (Einbildungs kraft)

---

(٧١) أنظر .Origins of Love & Hate (لندن ١٩٣٥) ص ٧١ وبمواطن متفرقة .

(٧٢) أنظر سوتى المصدر السابق ص ٣٥ . وسيتجلى أنه من هذه وجهة النظر يكون مصطلح « التعبير الذاتى » لفظا مضللا . ففى الطفل السوى يكون التعبير الذاتى على الدوام تعبيرا اجتماعيا ، ولا شك أن من الاهداف الاساسية للتربية ، الحيلولة دون انحطاط ذلك التعبير الاجتماعى الى درك التركز الذاتى (الانوى) . (Ego-centricity.) .

ومن أجل هذا السبب العملى البحت نرى أن الفن هو أساس أى تكنيك تربوى يتصف بالكفاية • وقد شغلت فى هذا الفصل بوجه أخص بتأكيد طبيعة المسألة من ناحية علم الطرز ، وباظهار أن الفن هو أفضل دليـل لنظام تربوى يعير شيئا من الاعتبار لما للمزاج والشخصية من أضرب منوعة طبيعية •وان من العناوين التى تصحب اللوحات لمحاولة لاظهار مدى امكان ممارسة هذا التكنيك ، ولكن من المسلم به أن هذا ليس الا اشارة الى طريقة ومنهاج ينبغى اتباعهما على معيار أعظم كثيرا وفى مدة عظيمة من الزمان • وينبغى بوجه خاص ربط التطور المطرد لطرائق التعبير الموازية لطرز الاستعدادات فى عدد من الحالات الفردية على مدى المدة التطورية بأكملها — أى من سن الثالثة الى الثامنة عشرة مثلا • على أن مثل هذا البحث لا يقدر عليه الا معهد أبحاث أو وزارة التربية نفسها ، وهنا لا أسـتطيع أن أعبر الا عن اعتقاد شخصى آمل أن تكون ساندته البينات التى تمكنت من تقديمها ، وأن يتمخض هذا البحث عن اكتشافات ذات أهمية كبيرة لفن البيداجوجيـا •

وهناك بوجه خاص مسألة لا بد لها من انتظار بحث من ذلك النوع المنظم : مدارها التعديل فى طرائق التعبير الجمالية التى يحتمل ظهورها أثناء دور المراهقة فقد جرت العادة كما مر بنا آنفا ، بافتراض أن تغيرا عميقا يحدث فى الطفـل المتوسط قرب سن الحادية عشرة ، وهو تغير ينطوى على بطلان طرائق التعبير الجمالى • ومن المسلم به أن تغييرا عميقا ذا طبيعة سيكولوجية يحدث فعـلا فى هـذه السن • ولعل خير ما يوصـف به ذلك التغيير من وجهة نظـرنا أنه استكشاف الفكر المنطقى — فهو الثورة العقلية التى وصفها بيرجسون وكلاباريد وبياجيه ، ذلك الوصف الرائع المشرق • فهنا يكتسب الطفل القدرة على تفكيك أو فصل ادراكاته الوجدانية الأولى ، وبمعونة هذه القدرة يبـدأ الفكر المنطقى فى عزل التفاصيل المكونة للأشياء ومقارنة تلك التفاصيل بعضها ببعض • وعن هـذا النشـاط القـائم على المقـارنة أو الربط (وانظر فى ذلك سبيرمان فى Education of relations) يتـولد الفكـر الجـديد التجريدى أو المفهوم ، ولا ريب أن من الحقائق أن التغير الذى يحدث بتلك الطريقة فى طرائق الطفل العقلية له أثر عميق على طرائق تعبيره • ولكن افتراض أن طرائق التعبير البصرية

أو التشكيلية (التخيلية الانطلاقية Imagist.) انما تستأصل بذلك يعد ضربا من المغالطات المنطقية • نعم ربما أبدت تلك الطرائق ميلا الى الاختفاء ، ولكن لعل من أول واجبات مناهجنا التربوية مقاومة ظهور ذلك الميل نفسه ، حيث لا تحتفظ فحسب بوظيفة التخيل ، بل وتحتفظ بحكم ضرورة أكبر بوحدة الادراك الجوهرية : أى لا تصون فقط التبادل العقلى الباعث للحيوية ، فضلا عن الأحداث المحسة الموجودة فى عالم الطبيعة ، بل تحافظ أيضا على استمرار حصول النفسية الفرديه على التغذية الدائمة من مستويات العقل الأكثر عمقا •

فان لم تكن لدينا فكرات مسلم بها مقدما عما ينبغى أن يكون عليه الفن • أى اذا أدركنا أن الفن متنوع تنوع الطبيعة البشرية ـ فعندئذ يصبح من المؤكد أن فى الامكان الاحتفاظ بطريقة للتعبير لدى كل فرد تجاوز سن الحادية عشرة فضلا عن الاحتفاظ بذلك طوال فترة المراهقة بل وراءها أيضا ـ ان كنا على استعداد للتضحية الى حد ما بذلك الاخلاص المطلق لتعلم طرائق الفكر المنطقية، وهو الوضع الذى تتصف به نظم التربية الحالية لدينا • ومن المعلوم أن فن الطفل يتضاءل بعد سن الحادية عشرة ، وما ذلك الا لأنه يتلقى الهجمات من كل ناحية ـ فهو لا يطرد من خطة الدراسة قسرا فحسب ، بل تطرده من العقل المناشط المنطقية التى نسميها بالحساب والهندسة ، والفيرياء والتاريخ والجغرافيا بل حتى الأدب على الطريقه التى بها يدرس • والثمن الذى ندفعه فى مقابل ما نحدثه فى عقل المراهق من تشويه ، لا يبرح فى تصاعد : هو حصولنا على حضارة مكونة من أشياء بشعة الشكل وكائنات بشرية شائهة وعقول سقيمة وبيوت تعسة ومجتمعات متفرقة قد تسلحت بأسلحة الدمار الشامل • ثم اننا تنولى تغذية طرائق التحلل هده بما لدينا من معارف وعلوم ، وما تتوصل اليه من مخترعات ومكتشفات ، وفضلا عن ذلك فان نظامنا التربوى يحاول مجاراة خطو هذه الكارثة الفادحة ، على أن المناشط الخلاقة التى فى امكانها أن تضمد جراح العقل وتجمل ما حولنا من بيئة وتوحد بين الانسان والطبيعة ، وبين أمة وأمة ، هذه المناشط الخلاقة نسقطها من حسابنا باعتبارها عبثا فارغا لا لزوم له •

مقال حول ((تعليم الرسم وطبيعة الطفل)) لابينيزر كوك

مقتبسات من استعراض للمناقشات ــ قطاع الفن والمؤتمر الدولى والمعرض الصحى ١٨٨٤ ؛ Jr. Educ • أول ديسمبر ، ١٨٨٥ (ص ٤٦٢ــ٤٦٥) وعدد يناير ١ ، ١٨٨٦ (ص ١٢ ــ ١٥) •

هذا وان صيحة : ((اقصد الطبيعة)) • وهى صيحة الفنان بالدعوة الى الاصلاح معناها فى العادة هو العودة الى مشاهدة الطبيعة الموضوعية فقط • ولكن ينبغى أن تتضمن الطبيعة التى تتحرك أيضا •

ومعرفة المعلم بطبيعة التلميذ ليست أقل أهمية من النظام الذى يقيم عليه تدريسه •

ويبلغ من عمق اهتمام الطفل باللون ، ألا يستطيع اغفاله أى تعليم للرسم مكيف وفق طبيعة الطفل • فهل من العدل أن يقال ان اللون ومقتضياته أمور لا يستطاع تعليمها ،فى حين أن القدرات اللازمة لتحصيله لا تستخدم أى لا تطور؟ ولا يخفى أن كل نمو عقلى انما ينجم عن ممارسة الملكة أو الوظيفة •

انها مسألة حياة أو موت أو مسألة تربية أو تلقين ــ حسب الطريقة التى تعالج بها • اذ فى الامكان استخدام الجهاز واهمال الروح • ولكن تطوير التعبير وممارسة التخيل وتنبيه النشاط العقلى الارادى أصعب من التعليم بطريقة آلية • وفى الامكان استخدام الرسم بسهولة ليؤدى الغرض الأدنى • فالمعلم المستمسك بالحرفية ، أو الواقع فى أسر طريقة معينة ، ربما اعتبر الرسم مجموعة من نسخ من الخطوط ، ليس لها من غرض يتجاوز الدقة والضبط وحشو الأدمغة بفكرة النظام ، لاتطويره وعدم القيام بأية محاولة لتدريب الخيال (التخيل) ، بل على العكس قمعه والقضاء عليه باهماله • فالتخيل شىء يعده بعض المعلمين

عدوا لدودا لهم • وذلك أن الضبط والدقة أمران يتعارضان والتخيل على خط مستقيم والى الأبـد •

والتصميم يسبق الرسم • فقبل أن يستطيع الطفل أن يختط خطا ، يستطيع أن يستخدم خطا جاهزا مثل عصا أو حلقة • وهو اذ يتناول بيديه ويبصر بعينيه المثل المحس يكتسب أفكارا واضحة عن العناصر وآراء حول التنظيم • ومع القدرة على التمثيل بالرسم تجيء القدرة على عمل الأعداد والأطوال والاتجاهات المتنوعة • ويستطيع الطفل بمساعدة عناصر بسـيطة وان كان ذلك من نـوع التعميمات ، كما أنه شيء قابل للتطبيق فى مجال رحيب ، أن يبتنى التصميمات وأن يحظى بالاستمتاع • ولا يخفى أن ابتعاث الوعى بهذه القدرة الفطرية على الاستكشاف والتثبيت الأكيد للدرس الذى يبث فيه أنه يستطيع تعليم نفسـه أو يتلقى التعليم من الطبيعة أثناء تقبله ما يحيط به من أحـوال ، انما يعنى منح الطفل قوة شـديدة يستخدمها فى حياته أثناء معالجته الأمور ، كما يمنحه منبها يدفعه الى النشاط الذاتى •

ان المستر أبلت بمدارس بورد يتناول عناصر الحروف المكتوبة بطريقـة المطبعة ويستخدمها فى الرسم والتصميم والكتابة فى وقت واحـد • وليس فى المستطاع رسم أى خط دون مخيلة تتخيل • فان كل حقيقة تمر من خلال تلك المخيلة بين العين الباصرة واليد الفاعلة • على أن كلا الأمرين ينطوى على المضرة ان كان المعلم مجرد أداة لنظام جامد وليس معلما حيا يعرف الطفل •

وكم أخبرونا أن الرسم من المخيلة لا جدوى منه (وهى سنة مألوفة ومحبذة) واعترضت احدى البنات على « التمرين » ، وأيدتها أمها فى ذلك • فامتدت يد التغيير عند ذلك الى الكلمة المؤذية فبدلت الى « الذاكرة » • وعندئذ توقف الاعتراض وان لم يتغير التمرين المطلوب • وذلك أن الذاكرة لم تـؤت ذاك الخلق السيىء • اذ يعتقد فيها أنها تمثل صور الأشياء بنفس الطريقة التى شوهدت بها بالضبط • فان من الاهانة الاشارة الى أن الأشياء لا ترى رؤية دقيقة وكاملة•

ومع ذلك فلربما كان النظر أكثر خطأ من التخيل نفسه ، رغم أن التخيل يعتمد عليه • فنحن لا نبصر الا ما نوجه اليه قوة الابصار ، ولا بد لنا من أن نرى رؤية صحيحة لكى نكتسب تلك القوة •

الخيال حتى فى التصميم ليس شيئا لا حدود له ؛ فان الحقيقة المشاهدة تتحكم فيه • وأعلى أنواع الفن الخائل لا يتسامى فوق الصدق العام • وليس بين العلم والخيال تضاد ولا تناقض ، بل هما متكاملان •

الطبيعة شيء واحد • فالعضوى منها وغير العضوى يتفقان خطة • وها هو فروبل يدرس البللورات ويدخل أشكالها وتركيبها فى رسمه الاختراعى • وجميع تصميماته ناجمة عن وحدة مكررة ومنوعة • فهو يبتنى من جديد مقيما بناءه على طريقة الطبيعة ، مستخدما العناصر أو الوحدات لا القصاصات •

وهنا تصبح المفاضلة والخيار بين الدقة والاهتمام ، وبين المهارة الفنية وطبيعة الطفل • والأمر المتفق عليه هو أنه لا بد من الحصول على الصدق ، وأنه مع ذلك شيء نسبى • والمغزى الذى ينطوى عليه الأمر كله هو كيف الوصول اليه أى الى ذلك الصدق •• ووسيلة اجتذاب التفات الطفل والاحتفاظ به هى الاهتمام • فالاهتمام قوة لا يجوز اهمالها • فالمعلم الذى يدخل طبيعة الطفل فى موضوعه فضلا عن قدرته التقدمية واهتماماته المطردة الاتساع أثناء تطورها — سيحاول أن يضم هذا الاهتمام بل وجميع قوى الطبيعة الى جانبه • ان البخار والكهرباء خدم لنا لأننا تعلمنا منهما طبيعتهما — فدخلنا فيها وعملنا فى تعاطف معها — ولم نعارضها • وكذلك الشأن فى طبيعة الطفل التى لا نستطيع تغييرها هى الأخرى • فلا بد لنا من دراستها والعطف عليها وقهرها بالطاعة لها •

الفصل السادس

الطرائق اللاشعورية للتكامل

« ان الوعى البشرى يدأب على الدوام فى طلب لغة وأسلوب يعبران عنه . واتخاذ الوعى يعد فى نفس اللحظة اتخاذا لشكل . ذلك أن الأشكال والمقاييس والعلاقات موجودة لا جرم حتى عند مستويات أدنى من منطقة التعريف والوضوح . وأهم ما يتصف به العقل من خصائص ، أن يواصل على الدوام وصف نفسه » .

هنرى فوكيون

وعدنا القارىء أثناء بحثنا للطرز السيكولوجية بالبحث فى الأهمية البيداجوجية لعدد معين من العوامل ذات الطبيعة اللاشعورية ، وهى عوامل نحس بوجودها أثناء تشخيصنا للطرز . على أن بحث هذه الظواهر بحثا وافيا لا بد أن يبتعد بنا كثيرا عن موضوعنا المباشر ، كما أنه مسألة لا بد على كل حال من تركها للمحلل المحترف . ولكن حدث فى أثناء تلك الأبحاث ، أن شواهد معينة برزت تحت الضوء ، ومن ثم لا بد من تسجيلها وربطها جهد الطاقة بالأحكام العامة التى نصدرها . والغرض الذى ينبغى تقديمه تأملى بحت ، ومع أنه فى رأيى يعتبر الحلقة النهائية فى سلسلة الأدلة التى قدمتها ، فهو ليس شيئا ضروريا لما يدور فى الكتاب بصفة عامة من مناقشة ، ومن ثم يجوز للقارىء الحذر اسقاط هذا الفصل من حسابه . ولكى أعطى هذه الشواهد موضعها ومستقرها الصحيح ، ورغبة فى مصلحة بعض القراء ممن لا دراية لهم بمؤلفات ذلك الموضوع ، ينبغى لى أن أبدأ بملخص غاية فى الايجاز ، سأحاول فى الحين نفسه أن أجعله توليفيا يجمع بين النظريات العصرية فى اللاشعور .

١ ـ النظرية العامة فى اللاشعور :

ان احتمال كون حياتنا العقلية ليست وحدة بسيطة شىء لا بد أنه خطر ببال الانسان فى مرحلة مبكرة من تطوره أى منذ اللحظة نفسها التى شرع فيها فى التأمل فى دلالة أحلامه • وهذا الاحتمال واضح تماما لدى أعضاء تلك المجتمعات البدائية التى لا تزال موجودة فى العالم الى اليوم ، كما أنه جزء لا يتجزأ مما يعتنقونه من مبدأ الاحيائية أو الديانة السحرية هذا وان ما سجل فى الكتاب المقدس عن الناس الذين « تتملكهم روح شريرة » ؛ وذلك الشيطان الذى اعترف به أفلاطون وغيره من فلاسفة اليونان ــ كل أولئك ان هو الا المحاولات الأولى لوصف العمليات العقلية التى ليست جزءا مما نعده الحالة السوية للشعور لدينا • وقد قام هارتمان[١] باستعراض ما قد يمكن تسميته باسم نظريات اللاشعور قبل عهد فرويد ، ولكن الذى حدث منذ عهد فون هارتمان (وقد صدر كتابه لأول مرة فى ١٨٦٨) ، هو أن طريقة التحليل النفسى خاضت بتفصيل كبير فى نظرية اللاشعور ، وأصبح معظم الناس على أتم استعداده للتسليم بأنها أعطيت أساسا علميا وطيدا • وحتى المدرسة الفسيولوجية المتطرفة التى يمثلها پاڤلوڤ ، شعرت بأنها مضطرة الى التسليم بوجود مناشط عقلية تخرج عن مجال أبحاثها (٢) • فان نظرية الأفعال المنعكسة الشرطية ، مهما يكن ما بلغته من نجاح شامل ومقنع بوصفها تفسيرا للظواهر العقلية ، تقف مكتوفة الأيدى ازاء المسائل التى تثيرها الأحلام والنشاط البناء للتخيل ، اذ تقع تلك المسائل خارج مجالها • فمن أجل هذه المسائل بالضبط ، يصبح الحل الوحيد هو الفرض القائل بوجود نشاط عقلى مغمور تحت مستوى الشعور •

---

(١) انظر : «The Philosophy of the Unconscious» (طبعة جديدة لندن ١٩٣١).

(٢) « منذ أن حدث فى السنوات الاخيرة أن سلم الناس جميعا بحق علماء الفسيولوجيا بأن يقوموا بدراسة متقصية وعميقة لما للانسان من نشاط عصبى أعلى ، كف پاڤلوڤ عن المطالبة بضرورة فرض غرامة على كل من يستخدم لفظة « الشعور » وقد جرت عادته باستخدام هذه الكلمة فيما يتعلق بالانسان » :
انظر Pavlov & his School تأليف فرولوف ص ١٨٩ ــ ١٩٠ .

فاذا نحن التمسنا نظرية اللاشعورية السيكولوجية فى صورتها المعيارية وجب علينا أن نتجه نحو فرويد ، ولكن قبل الاقدام على وصف فكرة فرويد عن العقل فى أى تفصيل ، ينبغى أن نتأمل الحقائق الواضحة هنيهة قصيرة • فأولا وقبل كل شيء ماذا نعنى عادة بلفظة الشعور ؟ انها حالة تنبه • ولكن حالة التنبه تتضمن مفحوصا (أى ذاتا) ، وشيئا وأداة للربط بين الاثنين • أما المفحوص فهو الحصيلة الفيزيائية الكلية لكائن بشرى ذى ادراك ؛ أما الشيء فهو أى شيء خارج عن نظام ادراك ذلك المفحوص (بما فى ذلك أى شيء منفصل عن جسم الكائن الحى ، وليس ذلك فقط بل وأيضا جزءا أو وظيفة منفصلة داخل كيانه العضوى) ؛ وأخيرا ينطوى الأمر على مختلف أعضاء الحس التى تطوع لعلاقة أن تنشأ بين مفحوص وشيء •

والافتراض العادى هو أن الاحساس متناولا بمفرده وبطريقة سلبية يعطى المفحوص تنبها الى الشيء ولكن تأملا بسيطا يبين لنا أن الحال ليست كذلك دائما بأية حال • فاننا لانبرح على الدوام نرى ونسمع ، ونشم ونلمس ، أشياء نظل غير واعين لها • فنحن لا نصبح شاعرين بمحتويات احساساتنا الا ببذل مجهود من نوع ما ــ قوامه نوع من التركز المقترن بالالتفات • فبغير بذل هذا الجهد يظل الاحساس لا شعوريا[3] بدرجة تتفاوت زيادة ونقصانا •

وخير ما يوضح لنا ذلك القاء نظرة تأمل على التطور المبكر للشعور لدى الطفل • أجل ان من المشكوك فيه حقا ما اذا كان المرء يستطيع التحدث حديثا ينطوى على أى معنى حقيقى عن الشعور لدى الطفل • اذ ان من المحقق أن الطفل ليس « غير واع » : ولكنه ليس بعد واعيا الى ذاته نفسها • بل هو حتى لا يستطيع أن يحدد تحديدا تلقائيا موضع احساساته العضوية • « فان ألما يصيبه فى القدم لا يشد التفاته مباشرة نحو القدم وهلم جرا • وانما يكون بالحرى

---

(٣) أنظر Man on His Nature للسير تشارلز شرنجتون (كامبريدج ١٩٤٠) ص ٣٠٨ ــ ٣٠٩ •

« ويبدو أن مدرك الحساسية الباطنة الخاصة Proprioceptive percept نتاج عقلى مشتق من عناصر غير مخبورة ولكنها عقلية مع ذلك بمعنى أن العقل يستخدمها فى انتاج المدرك . »

ألما جوالا غير محدد الموضع كما أنه ألم يعتقد أن كل انسان يشاركه فيه . وحتى لو حدث أن حدد موضعه فلا شك أن الطفل لن يبرح مع ذلك يعده الى أجل طويل جدا شيئا مشتركا بين الناس جميعا . فهو لا يستطيع أن يدرك تلقائيا أنه وحده القادر على الاحساس بالألم »[٤] . هكذا ذهب بياچيه فى تحليله الدقيق الذى سلفت الاشارة اليه أكثر من مرة ، لحالة الوجود الذاتى **Solipsism** المبكرة عند الطفل. فان بياچيه يظهر بطريقة قاطعة أن الطفل غير واع الى نفسه ، أى الى ذاتيته المنفصلة ، وأنه لا يبتنى شعورا بذاته الا بعملية انفصال ، أى بواسطة عملية بناء عقلى أو ذهنى . ومعنى ذلك بعبارة أخرى ، أن الطفل يبدأ بخلط نفسه بالعالم خلطا مشوشا ، وأنه لا يشرع الا على التدريج البطىء فى التمييز بين الأمرين .

ان هذه الفكرة المتعلقة بأصل الشعور بالذات لا تختلف اختلافا جوهريا عن نظرية التحليل النفسى فى التركيب العقلى . « فالأنا » عند فرويد مثلا يتصور دائما على أنه تمايز ثانوى للهو (Id) أو اللاشعور الذى تشكل بتأثير ما يسميه باسم مبدأ الحقيقة . ولست أعرف بمحض الصدفة وصفا لعملية هذا التمايز أفضل من ذلك الذى أورده بياچيه فى الاقتباسات المذكورة آنفا :

ليس هناك فى البداية ذات ولا عالم خارجى ، بل استمرار بحت **Continuum** على أن العوامل الاجتماعية تتجه أيضا نحو النتيجة عينها ؛ فالطفل منذ أبكر مناشطه يربى فى جو اجتماعى ، بمعنى أن والديه وبخاصة الأم منهما ــ يتدخلان فى كل أعماله (التغذية والرضاعة والقبض على الأشياء واللغة) بل يتدخلان فى كل وجداناته . وهكذا يصبح كل عمل ، بناء على وجهة النظر هذه ، جزءا من

---

(٤) انظر The Child's Conception of the world ص ١٢٦ . ويميز بياجيه مراحل أربع فى العملية المستمرة لهذا : (١) دور « واقعية مطلقة » ، لا تبذل فيه أية محاولة لتمييز أدوات الفكر وفيها يبدو أن ما يوجد هو الاشياء حدها . (٢) دور « واقعية مباشرة » ، وفى أثنائه يميز الطفل بين أدوات الفكر وبين الاشياء ولكن الادوات تسكن الاشياء . (٣) دور « واقعية متوسطة » ، لا تزال أدوات الفكر فى أثنائه تعتبر نوعا من الاشياء كما أنها موجودة فى كل من الجسم والهواء المحيط ، وأخيرا . (٤) دور « مذهب الذنية » (Subjectivism) أو مذهب النسبية ، وفيه تقع أدوات الفكر داخل أنفسنا .

سياق عام ، بحيث أن الوعى الى الذات لا يصحب حركات الطفل المبكرة بأية شاكلة فطرية ، ولكنه انما يتكشف رويدا رويدا بوصفه وظيفة للاتصالات التى يخبرها الطفل بالسلوك أو بالاحتكاك بالغير(٥) •

ويبدو لى أن هذه الفكرة القائمة على « العلاقة » والمتعلقة بالشعور واللاشعور لا تتلقى من أبحاث بافلوف فى التركيب الفسيولوجى للمخ الا كل تأكيد • ويميز بافلوف بين ثلاثة مراكز للمجاميع العصبية نشأت فى الجهاز العصبى المركزى أثناء عملية التطور • وأول هذه الأجهزة جهاز مراكز العقد دون اللحائية وهى « ملاصقة تماما للحاء » • وهذه هى منطقة الأفعال المنعكسة المركبة غير المشروطة ، أى الغرائز ، وهى فى مصطلح علم النفس منطقة الانفعالات أو الرغبات ، وهى مرتبطة أوثق ارتباط ، كما يعترف بذلك اخصائيو الغدد الصماء ، بكيمياء الكائن العضوى وتغيراتها أثناء دورات الحياة المختلفة • فهذه المراكز هى التى تعطى الكائن الحى توجيها قائما على أساس وطيد بدرجة كافية من حيث علاقته بالبيئة وهى التى تحقق له التوازن وتكفله ، ولكن هذا التوجيه قاصر قصرا دقيقا على عدد صغير من المواقف (الجوع والدفاع عن النفس والتهيج الجنسى) • وهو أبعد الأشياء عن الكفاية فى تأسيس الدرجات العليا من التكيف •

غير أنه يقوم فوق الجهاز الأول وعلى أساسه جهاز مخى ثان ، هو جهاز مراكز الأفعال المنعكسة الشرطية أو المؤقتة ••• وهذا الجهاز الذى تمثله الكتلة العامة المكونة من المادة السنجابية فى نصفى الكرة المخيين ، ينعم بميزة ضمان توجيه الكائن العضوى توجيها أعظم وأفسح مجالا وربطه بفضل نشاط أعضاء الحس أو أعضاء الاستقبال بجميع ظواهر العالم الخارجى ••• والواقع أن هذا الوضع يمثل بالضرورة فى الغالبية العظمى من الحيوانات ، الذورة التى بلغها أعلى أنواع النشاط العصبى •

« وتمثل هذه المنطقة العليا من اللحاء فى الحيوانات اسقاطا « مباشرا » للعالم الخارجى ؛ فهى جمعية من « المحللين » • وفى حالة العقل البشرى يحدث أثناء

---

(٥) المصدر السابق ص ٢٣٥ ــ ٢٣٦ .

عملية تطوره ، وأثناء الاختلاط اللفظى بين البشر وأثناء الجهود التى يبذلها فى العمل مستخدما العدد والآلات ، ـ يحدث أن طبقة فوقانية فسيولوجية أخرى تظهر ، وهى عضو يتكون على أساس الجهاز الثانى سالف الذكر ، عضو يتولى عملية توليف وتعميم ما للاسقاطات المباشرة من نشاط ، كما يقوم بدور طبقة تحتانية مادية لقدرة أصولها متأخرة عن ذلك كثيرا ، هى القدرة على التجريد »(٦) .

ويشير هذا التحليل لتركيب المخ الى امكان تحديد موضع فيزيائى للمستويات الثلاثة التى قسم فرويد اليها الشخصية العقلية : « الهو Id والأنا Ego ـ والأنا الأعلى Super-Ego . » وهو تحليل يعلل من ناحيتى نشوء النوع ونشوء الفرد* الظهور التدريجى للشعور ، وهو الشىء الذى يعرفه پاڤلوف بأنه نشاط عصبى لجزء معين من نصفى الكرة المخيين ، له فى لحظة معلومة تحت الظروف الحالية قابلية للتنبيه مثلى معينة (ولعلها معتدلة) . وفى الحين نفسه تكون جميع الأجزاء الأخرى الباقية من نصفى الكرة فى حالة قابلية للتنبيه Excitability منقوصة الى حد ما . فأما منطقة المخ التى تقوم فيها الدرجة المثلى من قابلية التنبيه ، فتتكون فيها بسهولة أفعال منعكسة شرطية جديدة ، وعندئذ يتم تطور التمايز Differentiation بنجاح (٧) فكأن أحدث أبحاث علمى النفس والوظائف تلتقى لتدعم الفرض القائل بأن الشعور تركيب فوقانى عقلى أو منطقة متمايزة ، فهو شىء يتطور نتيجة لعلاقة

---

(٦) فرولوف بالمرجع السابق ص ٧٨ ـ ٨٠ . أنظر أيضا بافلوف فى : Lectures on Conditioned Reflexes. مج ٢ ص٤٤ ـ ٥٩ ؛ بعنوان « خلاصة موجزة حول النشاط العقلى الاعلى » .

* نشوء النوع Phylogenesis ـ نشوء الفرد Ontogenesis .

(٧) انظر Lectures on Conditioned, Reflexes. مج ١ ص ٢٢١ . وواصل بافلوف حديثه ، فاستخدم تعبيرا مجازيا وصفه جون دوس باسوس : « بأنه من أدعى ما التقيت به فى حياتى من الفقرات الى الاثارة وصفاء الذهن » . ونص الفقرة كما يلى : « لو اننا استطعنا النفاذ من الجمجمة والنظر الى مخ شخص يفكر تفكيرا شعوريا ، واذا كان مكان قابلية التنبيه المثلى مضيئا ، لرأينا على سطح المخ نقطة براقة ذات حدود متموجة تموجا عجيبا ، نقطة دائمة التغير حجما وشكلا ، تحيط بها ظلمة تتفاوت فى قتامتها تغطى سائر أجزاء نصف الكرة » .

الانسان ببيئته الفيزيائية والاجتماعية ، بوصفه تهذيبا لتركيب عقلى أساسى موجــود من قبــل •

ان الشعور اكتشاف هائل لم يدرك الناس حتى الآن بالقدر الكافى أهميته للتربية فضلا عن مشاكل علم الاجتماع الأوسع مجالا • فان كان الشعور شيئا نسبيا وكان نتيجة للخبرة الاجتماعية والتربية الفردية ، فانه سيتضح للقارىء أن درجة ذلك الشعور وكنهه تتعــدل أو يمكن أن تتعــدل اذا ألمت بالبيئــة أو التدريب أية تغيرات جوهرية • وقد تأذن اختراع الكلام وتطوره بأعظم تغــير من هذا النوع ، وقد يشوق القارىء أن يعلم أن بافلوف بوأ الكلام ـــ قبيــل وفاته ـــ مكانا محــددا فى سلسلة العــوامل التطــورية Evolutionary. وقد أوشك على عمل تحليل خاص لهذه الوظيفة يوم حالت وفاته دون اتمــام خططه • ورأيى الخاص أنه من الضرورى تحديد وظائف مختلف طرز اللغــة (كالمحسوس منها مثلا والمجرد) من حيث علاقتها بتطور الثقافة • ويــروى فرولوف أن بافلوف حدد ذات مرة موقفه من تلك المسألة الهامة على النحــو التالى : يبدو الفكر الانسانى أمام أعيننا متشحا بثلاث أغطية ان صح مثل هذا التعبير • فأولها أكثرها تواضعا ، ولكنه فى الوقت نفسه أقربها الى الحقيقــة والصدق ـــ وهذا الغطاء الأول هو الحركة • والغطاء الثانى أو الأوسط أكثر زخرفة وأجمــل حليــة ـــ ويتكون من علامات مكتوبة وعلامات خطيــة ورموز خطية• وأخيرا يجىء الغطاء الثالث وهو أفخمها ، «ولكنه أشدها سطحية أيضا» ـــ وهو الغطاء المكون من الاشارات اللفظية ، أى أنه رمزية الكلام التى ينقلها من التعبير المبــاشر للفكر الأمران سالفا الذكر[8] • ويتجلى من العبــارة التى وضــعتها بين علامتى تنصيص ، أن بافلوف كان على وشك أن يضيف شــيئا بالغ الأهمية يسهم به فى موضوعنا • اذ يبدو أن الأمر لم يقتصر على أن وهب الانسان الكلام لستر أفكاره ، بل ان الفكر نفسه ستر يتنكر وراءه الوجدان[9] •

---

(٨) المصدر الســابق ص ٩ •

(٩) وهو قــول يحتــوى على معنى كلمــة جوته الشــهيرة : «Gefuehlist alles, Name ist Schall und Rauch. (ان الوجدان هو كل شىء ، فأما الاسم فليس الا صوتا يتردد ودخانا يتبدد) • على أن عبــارة كير كجارد أدق وأذكى حيث قال : لست ممن يؤمنــون بأن بونج أو تاليران أو أى كاتب أحــدث منهمــا (يعنى =

٢ ـ ديناميات اللاشعور :

ما كانت نظرية اللا شعور لتوغل بنا فى فهم الشخصية البشرية لو اقتصر أمرها على مجرد عـدد من طبقات العقل الساكنة • غير أن الواقع هو أن هذا أبعد ما يكون من الحقيقة • وينبغى لنا أن نوقن بأن الفكرة البسيطة والتقليدية تقريبا الى تقسيم العقل ثنائيا الى مستويين شعورى ولا شعورى قد حل محلها تقسيم ثلاثى ، يستخدم له أتباع فرويد مصطلحات « الأنا والأنا الأعلى والهو » ؛ وفضلا عن ذلك لم تعد هذه المستويات المختلفة تؤلف مجتمعة بنيانا أنيقا ذا طبقات كطوابق البيت ، ولكنها مستويات مائعة غير محدودة ولها كثافة مختلفة وتنتقل وتتداخل بعضها فى بعض على أعقد صورة يتصورها العقل • واذن فان علماء النفس المحدثين آحلوا فكرة جديدة حركية ديناميكية تماما ، محل فكرة ساكنة الى حد ما عن الشخصية العقلية ؛ وفى هذا الاعتبار أيضا يتلقى علماء النفس أكبر مساندة من علماء الوظائف (الفسيولوجيا) • فالصورة التى تقدم لنا اليوم عن العقل صورة ميدان قتال حقيقى تعترك فيه قوى متطاحنة ، وهى قوى تستعرض ــ على سبيل المجاز ــ فى تلك التشكيلات التى نسميها بالشعور واللاشعور الخ ، ولكنها مشتبكة فى أية لحظة معينة فى مناشط عنيفة لا يستطيع الصمود لها الا مصطلحات من أمثال الكف والقمع والمقاومة والتنبيه (الاهاجة) والاشعاع وانتقال التأثير والتركيز • وليست كل هذه العمليات ذات أهمية مباشرة لدينا ، ولكن لا بد لنا لكى نستخدم المصطلحات المناسبة لموضوعنا من أن ننظر نظرة أدق الى تركيب العقل كما يحلله المحدثون من علماء النفس والوظائف •

فى اعتقادى أن أسرع طريقة لتلخص نظرية فرويد فى تركيب الشخصية العقلية هى عمل رسم تخطيطى لها • وانى لأعلم أن بعض الناس يكرهون التخطيطات والرسوم التوضيحية ــ ولكنى أعتقد أن هذا التخطيط يوفر علينا الشىء الكثير

= نفسه) ، يصيبون الحقيقة عندما يقولون عن اللغة ان الهدف منها هو اخفاء الفكر ، وذلك أنى أعتقد أن الهدف من اللغة هو مساعدة الناس وتثبيت خطاهم فى عملية الامتناع عن اتيان عمل » . وذلك فى كتاب (Stages on Life's Way. (ترجمة و . لاورى أوكسفورد ١٩٤١) ، ص ٣١٢

من الوصف اللفظى • وهو رسم يختلف عن الرسم التوضيحى الذى يقدم عادة فى كتب علم النفس التحليلى المدرسية ، ولكن كل ما أرجوه هو الاتجاه نحو البساطة والوضوح •

وينبغى لنا أن نتصور المستويات السفلى المظلمة فى صورة نهر متواصل الجريان ، وتتخيل البروز القائم على هذا المستوى فقاعة على سطح النهر تجرى مع مسراه • فالنهر هو الحياة النفسية المشتركة بين الجنس البشرى ، والفقاعة هى الشخصية العقلية لوحدة وحيدة أو لفرد من الجنس • والشىء الذى مثلته بأنه طبقات جيولوجية منفصلة بعضها عن بعض أوضح انفصال ينبغى بالحرى أن يتصور باعتباره مستويات غير محدودة تتداخل تدريجيا احداها فى الأخرى •

وعلى سطح هذه الفقاعة ، وفى صورة تنوءات تشبه قرون الاستشعار يوجد الشعور الادراكى أو التنبه (Awareness.) كما تعطيه الحواس المختلفة وكما يسجل فى اللحاء المخى • وتحت هذا يجىء مستوى العمليات العقلية الشعورية ، الراجع الى قدرتنا على تحليل احساساتنا وربطها احداها بالأخرى • على أن ثمار هذه العمليات العقلية الشعورية لا تظل شعورية باستمرار : فانها تغوص ــ على حد تعبيرنا ــ فى طوايا الذاكرة ، كما أنها تدفن بشكل يختلف عمقا فى حالة ، أو عند مستوى ، يمكن استردادها منه ، وذلك بخاصة بواسطة طريقة التحليل • وهذا الخزان المحتوى على الصور التذكرية أو الانطباعات الحسية ، بالاضافة الى العمليات العقلية الشعورية ، تكون كلها مجتمعة ما يسمى بالأنا ــ أى شخصية الفرد • ولكن دون مستوى « ما قبل الشعور » وهو الاسم الذى أطلقه فرويد على جزء الأنا المغمور والذى يمكن الوصول اليه ، كذلك توجد طبقة أشد عمقا مكونة من الغرائز أو الشهوات المكبوتة التى لا يستطاع الوصول اليها عادة والتى تتكشف فى صورة جذاذات أثناء الأحلام وفى الأعراض العصابية • وهذا هو « الهو Id » وهو ينغمر بدوره فى مستوى أخفض يمكن العثور فيه حسبما يقول فرويد ، على آثار لوجود ما لا حصر له من شخصيات سابقة • وأعنى بذلك أن « الهو » يعتبر الى حد كبير هبة نفسانية للنوع ، أى مقوما عقليا يرجع أصله الى نشوء النوع ، وهو شىء متميز تماما عن

الاستعداد الفسيولوجي النوعى للفرد • وقد وصفه فرويد بأنه « الميراث القديم المهمـل » لكل فرد • (انظر الاقتباس المنقول بعنـوان اللاشـعور الشخصى والجماعى) •

اللاشعور الجماعى (يونج) أو الميرات القديم (فرويد)

شكل (٧) رسم توضيحى يبين مستويات الشخصية العقلية

وسيلحظ القـارىء فى الرسم التوضـيحى ، أن رأس رمح يبرز من هذا المستوى الأخفض ، ويمر من خلال مستويى الأنا قبل الشعورى واللاشعورى ، ويبرز فوق كل شىء بوصفه المثل الأعلى للأنا أو الأنا الأعلى • ويومىء فرويد الى أن بعض القوى المكبوتة فى «الهو » ، التى يصفها فى مجملها بأنها « منطقة تشويش غماء أو مرجل من التهيجات الفوارة » ، يسمح لها أن تمر وهى فى حالة متغيرة من خلال الأنا • وهى العملية المعروفة باسم « الاعلاء » ، كما أنها فيما يرى فرويد مصدر جميع ما لدينا من مثل عليا خلقية ودينية وجمالية • والاعلاء هو تحويل الدوافع والأمانى والرغبـات الأنانيـة الغريزية الى أفكار ومثـل ومناشط نافعة اجتماعيا ومستحسنة اجتماعيا • فهو القوة التى توحد بين الفقاعة والنهر ، والتى تحتفظ بالفرد سـابحا •

وربما أرضانا هذا الرسم التوضيحى بوصفه قطاعا عرضيا للشخصية العقلية، ولكن الشىء الذى لا يستطيع ذلك الرسم عمله ، هو أن يمثل حالة التغير المستمرة التى تحدث داخل الكائن العضوى الحقيقى : ثم انه لا يستطيع أن يعطينا أدنى بارقة عن القوى التى تدفع كل شىء الى الحركة ـ والتى تجعل النهر يجرى فى اتجاه معين ، والتى تنتج الفقاعة على سطح النهر ، وتنتج الانعكاسات التى على سطح الفقاعة وجميع ما فى داخل الفقاعة من العناصر الدوارة • هنالك ينبغى

للمرء أن يعتمد ببساطة تامـــة على خياله • غير أن هناك حقــائق معينة تتصف بالوضوح • مثال ذلك أن الفقاعة لا تتحكم فى قوة النهر ولا فى اتجاهه ــ وبمعنى آخر أن الأنا غير قادر على التحكم فى « الهو » • ويجب علينا فى الحين نفسه أن نفترض أن الأنا يجوز له أن يعرض مشـــكلاته وأن يقيم معارضته ، وبذلك يوجد حالة توتر بين الفقاعة والنهر تتطلب اطلاقا أو حلا • ومعنى ذلك أن عملية التبصر * (Intellection.) الشــعورية يصـــح أن تقــدم التركيب العقلى الكلى محتويا على صراع غير محلول • وعندئذ تحل الصراع قوى غير منظورة ــ أى أن اللاشعور يعمل عندئذ بطريقة لا شعورية • ومن المقطــوع به أن فرويد يدرك هذا الاحتمال • فان لدينا من الشواهد ما يدل على أنه حتى العمليات العقلية الدقيقة والمعقدة التى تحتاج عادة الى تركز شاق ، يمكن أن تتم بالمثل فى مستوى ما قبل الشعور ودون أن تصل الى الشعور •• على أن هناك مع ذلك ظاهرة أخرى أقوى من هذه كثيرا • فنحن نكتشف أثناء التحليل أن هناك أناسا تكون فيهم ملكتا نقد الذات والضمير ــ وهما من المناشط العقلية التى تعــد من الطراز العالى بصـــورة اســـتثنائية ــ لا شعوريتين ، وتنتجــان لا شعوريا آثارا ذات أهمية عظمى •• واذن فان اللاشعور قد لا يشمل فقط أدنى ما يكون فى الأنا من أشياء ، بل وأيضا أعلى ما يكون فى الأنا يمكن أن يكون لا شعوريا • انظر كتاب (The Ego & The Id ص ٣٢ــ ٣٣)

٣ ــ الانا الاعلى :

بهذا يكون الاعلاء عملية تحويل للدوافع والأمانى والرغبات الغريزية الأنانية الى أفكار ومثل ومناشط نافعة اجتماعيا ومستحسنة اجتماعيا • على أن درجــة اللاشعورى فى العملية قد تختلف باختلاف الأفراد ، ولكن من المحقق أن العملية تكون الى حد كبير لا شعورية دائما ، ولا بد أن تفقد قوتها أو ما قد نســميه باسم صدق اخلاصها ، ان أصبحت متعمدة أو مهذبة • ويرى فرويد أن الأصل فى هذه العملية أو الحاجة اليها هو عقدة أوديب : أو قل انه على أقل تقــدير يستصوب بصفة عامة أن يفترض وجود عقدة أوديب الكاملة ، وبخاصة حيثما اتصل الأمر بالعصابيين من الناس • ولما كانت هذه العقدة التى تتشكل فى الطفولة

* التبصر : هو العمليات العقلية العليا من تفكير وتصور وتعقل . (المترجم)

تكبت أو تختفى ، تحل محلها ميـول معينة يمكن أن تتلابس* ودور الأب أو الأم : وهى ميول تمثل السلطة التى كان يمارسها الوالدان فى سالف الزمان، وهذه الناحية من الأنا هى التى تصبح المثل الأعلى أو الأنا الأعلى . والعملية اجبـارية قهرية : ولا بد من حدوثها ان كان مقدرا للفرد أن يعيش فى سلام مع والديه ومع المجتمع ؛ والشىء الذى يساعد عملية التحويل أو يؤثر فيها ، انما هو بالضبط تلك العوامل الاجتماعيــة التى نسميها بالتهذيب (التأديب) والتعـليم الدينى والتربية بوجه عـام .

وقد ينسى علماء التحليل النفسى أحيانا أو يتجاهلون العوامل العامة (كنقيض للعوامل الفردية والجنسية Sexual) التى تدخل فى العملية ، وان كان فرويد نفسه واضحا تماما فى هذه النقطة والحق يقال : « فاذا نحن تأملنا للمرة الثانيـة مصدر الأنا الأعلى على ما وصفناه لك ، لأدركنا أنه ثمـرة لعاملين شـديدى الأهمية ، أحدهما بيولوجى والآخر تاريخى : وأعنى بذلك شدة طول المدة التى يقضيها الانسان فى طفولته عاجزا ومعتمدا على الغير ، والأمر الثـانى هو عقدة أوديب التى أظهرناك على أن كبتها مرتبط بما يترتب على فترة الكمون من انقطاع فى تطـور الرغبة الجنسـية الخاصـة (.Libido) ، وبذا يرتبـط بالبـداية المزدوجة للنشاط التى اختصت بها حيـاة الانسان الجنسية . . ومن ثم فنحن نرى أن التمـايز بين الأنا الأعلى والأنا ليس وليد الصـدفة ؛ فهـو يمثـل أهم الأحداث فى تطور كل من الفرد والنوع ؛ بل الواقع أنه بما يمنح سلطان الوالدين من تعبير دائم يخلد وجود العوامل التى يدين لها بمصدره » [10] .

* تتلابس : تتقمص .

(١٠) أنظـــر (The Ego & The Id) (لنـــدن ١٩٢٧) ص ٤٥ — ٤٦ .
هذه هى النقطة التى يوجه عندها فرويد احتجاجه الشهير على كل من يطابق بين التحليل النفسى والمذهب المادى مدعيا أنهما شىء واحد . فقد وجهت الى التحليل النفسى مرارا وتكرارا تهمة تجاهل الناحية العليا الخلقية والروحية من الطبيعـة البشرية . ولكن هذه التهمة ظالمة مرتين من كل من الناحيتين التاريخية والمنهاجية . وذلك أننا — فى المقام الأول — نسبنا منذ البداية نفسها وظيفة اثارة الكبت الى ما فى الأنا من النزعات الخلقية والجمالية ، كما حدث ثانيا أن الناس جميعا رفضـوا الاعتراف بأن أبحاث التحليل النفسى لم تستطع انتاج مجموعة كاملة ومتقنة من المبادىء ، شأن أى نظام فلسفى — مجموعة جاهزة للاستعمال ، بل اضطرت أن تتحسس طريقها خطوة خطوة على امتداد الممر المؤدى الى فهم معقدات العقـل بعمل تشريح تحليلى لكل من الظواهر السوية واللاسوية Abnormal

والنقطة الهامة التى ينبغى لنا أن نلحظها فى نظرية فرويد هذه ، هى أن الأنا الأعلى ليس تركيبا ذهنيا قائما على خبرتنا الشعورية فى العالم الخارجى : أى الأنا نفسه . ويشعر المرء بشيء يغريه أن يعتقد أن « الهو » والأنا والأنا الأعلى ، انما هى درجات فى التنبه الذاتى ، على آن هذه ليست نظرية فرويد . فان الأنا الأعلى لديه متفوق على الأنا . كما أن الشعور يتطور فى رأيه بفضل التفاعل المباشر بين نصفى الكرة المخيين وبين مقدار ما يتلقى الفرد من المدركات : فالأنا الأعلى حل داخلى للصراعات الداخلية ، وان جاز أن يكون بعض العناصر المتصارعة عناصر موروثة ، نجمت عن الخبرات اللاشعورية لدى أجيال سابقة . والأنا الأعلى هو الممثل المباشر للاشعور ، أى « للهو » ، ومن ثم ينشأ احتمال — بل حتى فى الواقع حتمية — قيام صراع مع الأنا ، صراع بين ما هو ادراكى وحقيقى وما هو خيالى ومثالى . وهكذا نعود من اتجاه آخر الى فكرتنا عن التربية بوصفها تكامل . اذ من الجلى أنه لا بد للفرد من حل صراعه ، أى لا بد له من احراز ما نسميه « بهدوء البال » ، وهو توازن بين العالمين الخارجى والداخلى . وكما سنرى فى الفصل التالى ، يمكن أن يتهم فرويد بقدر من العجز وقلة الحيلة ، أو قدر من التخوف فى معالجة هذه المسألة . فهو يائس من البشرية لأنه يأخذ البشرية على ما وجدها — فى حالة مشوهة فعلا وأوضاع اجتماعية ممزقة فعلا وكأنه لا يكاد يدرك أن : « الطريقة الطبيعية للتكامل هى التربية » : فأما التحليل النفسى فهو العلاج الذى ينبغى لنا أن نلجأ اليه اذا فشلت التربية (١١) .

---

(١١) تناقش الدكتورة سوزان ايزاكس العلاقات العامة بين التربية والتحليل النفسى فى كتابها : «Social Development in young Children» ص ٤٠٣ — ٤٥٦ . وانظر أيضا . ن . سيرل فى مقاله (بعض النواحى المتناقضة بين التحليل النفسى والتربية) فى مجلة (.Brit. J. Educ. Psychology) مج ٢ (١٩٣٢) . فبعد أن رسمت الخطوط المميزة الفاصلة بين رجل التربية والمحلل النفسى ، عادت الدكتورة سوزان فلاحظت (ص ٤١٢) : « وينبغى ان يكون واضحا أن الشخص الواحد بمفرده لا يستطيع الجمع بين الوظيفتين بالنسبة لطفل واحد ، وأنه فضلا عن ذلك يكون من الحماقة بمكان أن يعمد معلم او أم أو شخص بينه وبين الطفل علاقة سلطة حقيقية الى محاولة تولى عمل المحلل النفسى ولو فى أضيق الحدود . فالخلط بين التربية والتحليل يدمر الأمرين جميعا ؛ ولا يستطيع أن يفعل للطفل شيئا الا أن يفضى به الى البلبلة والارتباك ويزيد ما لديه من صراعات . »

وهناك ناحية « للهو » تنسب بالتبعية والتضمين الى الأنا الأعلى ، وهى ناحية ذات أهمية لبحثنا الحالى • وساسوقها بألفاظ فرويد نفسه : « نظرا للطريقة التى يتشكل بها المثل الأعلى للأنا ، تكون له مواضـع اتصال موفورة العدد جـدا بالهبات التى يتلقاها كل فرد من نشوء النوع ـ أى ارثه القديم المهمل • وهذه هى الطريقة التى يتحول بها ما ينتمى الى أخفض أعماق عقول كل فرد منا بفضل تكون هذا المثل الأعلى ، الى ما نعده أعلى درجة تصل اليها النفس الانسانية • • وهكذا يحدث أن « الهو » الذى يمكن وراثته ، تختزن فيه آثار باقية عن حياة مالا حصر له من «الأناوات» السابقة ، وعندما يشكل «الأنا» أناه «الأعلى» من الهو ، فانه ربما لم يتجاوز فى تلك الحالة عملية ابتعاث صور « للأناوات » التى مـرت وانقضت ومنحها نشورا جديدا »[١٢] •

وبذا نصل الى فكرة ذلك « اللاشعور الجماعى » التى طورها يونج الى حد يأسف له معظم أتباع فرويد • وقد كنت أنا نفسى من المتشككين فى هذه النظرية المتطرفة حتى استكشفت أثناء فحصى لرسوم الأطفال المرتبطة بهـذا الكتاب مجموعة من الشـواهد التى لا شـك أنها تؤيد نظـرية يونج ، بل هى تدفعها خطوة أخرى الى الأمام •

٤ ـ اللاشعور الشخصى والجماعى :

سأدع جانبا مشكلة الإعلاء بأجمعها • اذ أنى لا أبحث فى هذا الفصل فى المستويات العليا للتحول ، التى تنجم عن ذلك الصراع النفسانى الذى أطلق عليه فرويد اسم « عقدة أوديب » • اذ يحدث فى أثناء التطور الفردى أن اتجاه الدافع الشـبقى الاغتـلامى (Erotic) يصـبح مثبتـا عـلى الذات (وهى النزعة النرجسية) أو على الأب أو على الأم (متضـمنا المنافسـة نحو الأب) ؛ وتـكبت هـذه « التقمصـات » (Identifications.) ، ومـن ثـم توجـه الرغبة الجنسية(Libido) نحو أشكال مختلفة للتكيف الاجتماعى•ومعنى هذا بعبارة أخرى أن الموقف الاوديبى هو فى رأى فرويد السبب فى ظهـور تلك النزعات المثالية فى الجنس البشرى التى نعرفها تحت اسم الدين والأخلاق والعرف الخ • وغنى عن البيان أن نظرية الاعلاء ذات أهمية هائلة لدى المربين جميعـا ،

---

(١٢) المصـدر نفسـه ٤٨ ، ٥٢ .

بيد أن العملية التى أريد أن أعزلها الآن بمفردها تعد فى نظرى مع ذلك أساسية أكثر وأولية أكثر بل لعلها ذات أهمية أكبر • وكما أن الاعلاء هو الوسيلة التى تكفل وجود توازن بين الفرد وبين بيئته الاجتماعيـــة ، فانى أحس كذلك أن الطريقة التى أنا موشك على وصفها تكفل وجود توازن بين الفرد وبين بيئته الفسيولوجية ــ وأعنى بذلك التوازن الضرورى بين العقل والمادة •

وهناك بعد هذا منشطة لا شـــعورية أخرى لا تهمنا الآن ، ولا بد لى من ثم من حذفها ، وأعنى بها عملية الرمز والمسرحة التى تدور فى أحلامنا ، بل حتى فى أحلام يقظتنا • وهذه المنشطة تمثل نسبيا مرحلة متأخرة للتطور فى اللاشعور• والمنشطة التى سنصفها لك الآن انما هى شكل ابتدائى أو أولى غفـــل للنشاط العقلى اللاشعورى ، لم يضف حتى الآن الى علم النفس • وأريد هنا أن أشير الى أن هناك مرحلة أولية يحدث فى أثنائها فى اللاشعور تشكيل أو بلورة للصور التشكيلية منبثقا عن المادة الأساسية التى تزودنا بهـــا الأحاسيس الداخليـــة أو الباطنية Proprioceptive الخاصة التى تتم بالجهاز العصبى المركزى • وبناء على هذه النظرية تنتمى الرموز البصرية المحسة المرتبطة بخبرتنا الشعورية بالعالم الخارجى ، وهى الرموز التى تشكل المادة العادية التى يعالجها التحليل النفسى ، الى مرحلة تالية من مراحل تطور الطرائق اللاشعورية للنشاط العقلى •

ويجب أن أبدأ أولا بمطالبة القارىء أن يتأمل بشىء من الدقة أهمية عنصر النشوء الجماعى للنوع البشرى بالنسبة للبنية النفسانية لكل فرد على حدة ــ أى أهمية كوننا كأفراد لسنا نسيج وحدنا مطلقا ، وانما نحن نمتلك عنـــاصر عقلية مشتركة • وهذه الحقيقة وان سلم بها فرويد تماما كما رأينا ، قد تقصاها يونج تقصيا أتم وأوفى • ويقسم يونج اللاشعور الى طبقات سطحية الى حد ما يسميها اللاشعور الشخصى (Personal unconscious) وطبقة أعمق، لا تشتق من الخبرة والانجازات الشخصية ، ولكنها شىء سليقى ، وهى اللاشعور « الجماعى » Collective « وقد اخترت مصطلح « الجماعى » لأن هذا الجزء من اللاشعور ليس فرديا ، وانما هو شىء عام ؛ فان له على النقيض من النفس Psyche. الشخصية محتويات وطرائق سلوك تكاد تتماثل وتتوحد فى كل مكان وفى كل الأفراد • فاللاشعور الجماعى متطابق تماما ــ على مبلغ علمى ــ بين جمـــيع

الغربيين وبذا يشكل أساسا نفسيا ، يسمو على الأشخاص من حيث طبيعته ، وهو موجود فى كل فرد منا » (١٣) •

ويمكن تمييز طبقتى اللاشعور هاتين بمالهما من محتويات • فمحتويات اللاشعور الشخصى هى ما يسمى باسم العقد « المصبغة بالوجدان Feeling-toned التى يسببها وقع الاستعداد الشخصى للفرد على بيئته ، وهى ليست مقصورة بأية حال ــ فيما يرى يونج على الصراعات الجنسية • وربما أمكننا أن نقول مسترشدين بدلالة رسمنا التوضيحى سالف الذكر أن تلك العقد انماترجع الى الاحتكاك بين الفقاعة والنهر . وهى على حد تعبير يونج « نقاط مكشوفة » لا نحب أن نتذكرها ، فضلا عن أن يذكرنا بها الآخرون ، ولكنها كثيرا ما تعود الى العقل بغير أمر ولا دعوة ، وعلى أسوأ طريقة مبغضة • وهى تحتوى دائما على الرغبات والذكريات والمخاوف والواجبات والحاجات أو الآراء ووجهات النظر ، التى لم تتوصل قط الى الاتفاق معها ، فهى لهذا السبب تتدخل باستمرار فى حياتنا الشعورية بطريقة مزعجة يصحبها الضرر عادة • على أن العقد لا تتضمن دائما ولا بالضرورة الشعور بالنقص أو الدونية ــ بل ربما تقوم باغرائنا على بذل جهد جديد • فهى من حيث هذا المعنى « نقاط بؤرية أو مناطق سكون للحياة النفسانية ، لا نرغب فى الاستغناء عنها . والحق انها أشياء لا يجوز أن تنقصنا ، والا فان النشاط النفسانى يقف وقفة قاتلة » (١٤) •

على أن محتويات اللاشعور الجماعى تختلف اختلافا تاما • فهى تتكون من صور تشكلت فى العقل من أقدم الأزمان ، اذ هى « بقايا لوجود قديم عاشته أناوات سابقة لا حصر لها » (على حد تعبير فرويد نفسه) ، ومتى حولت الى عبارات «شعورية» ، اتخذت شكل حكمة القبيلة أو الرطازة (Myth) أو الخرافة أو حكاية الفيرى • ويطلق يونج اسم الطراز البدائى العتيق (Archetype) على الحقيقة النفسانية التى تدعم تلك الاظهارات • والطرز البدائية العتيقة لا تتكون من موروث الفكرات أو الصور ، وانما هى تتكون من استعدادات موروثة سابقة لاحداث ردود الأفعال • فهى مراكز نفوذ أو حقول قوة تقوم فى داخل

---

(١٣) أنظر (The Integration of the Personality. ص ٥٢ ــ ٥٣ • ويشير الدليل الذى سأقدمه من فورى أنه لا لزوم لكلمة (الغربيين) فى الجملة الأخيرة .

(١٤) أنظر Modern Man in Search of, a Soul ص ٩١ •

اللاشعور ، وكل العناصر التى تغوص الى اللاشعور ، « تخضع لنظام جديد لا يستطاع ادراكه ولا سبيل للمعرفة الشعورية الى ولوجه » • ويطابق يونج بين هذا الترتيب الداخلى وبين الحقيقة التى تشكل أساس تداريب اليوجا وغيرها من الطرائق الشرقية فى التأمل وتركيز الفكر : ولذا فانه أشار الى : « أن هذا الترتيب الداخلى المطلق للاشعورى هو ملاذنا وعوننا ابان أحداث الحياة وهزاتها ، لو تهيأ لنا فهم الطريقة التى نستطيع بها «الاتصال به»(١٥)•ويعقد لنا يونج تصويرا مجازيا منيرا حين يقارن بين هذه الطرز البدائية العتيقه وبين « النظام المحورى الذى تتشكل به البلورات ، اذ يحدد مقدما — ان صح هذا القول — نوع التكوين البلورى فى المحلول المشبع ، دون أن يكون له هو نفسه وجود مادى . وهذا الوجود يبدى نفسه لأول مرة فى الطريقة التى تنتظم بها نفسها الأيونات ثم الجزيئات • ومن ثم فالنظام المحورى انما يحدد فقط التركيب الموساعى Stereometric للبلورة المفردة وليس الشكل المحس لها • • . وعلى هذه اساكلة تماما يمتلك الطراز البدائى العتيق • • • لبابا للمعنى لا يمتد اليه التغير ، وهو لباب يحدد طريقة ظهوره على الدوام من الناحية النظرية وحدها وليس بطريقة محسة مطلقا »(١٦) •

والفكرة القائلة بأنه ينبغى أن توجد فى العقل الفرد ميول نفسانية مسبقة — ومستقلة عن الوجود الخاص للفرد ، لا بد أن تبدو لأول وهلة شيئا مستبعدا حدا ، كما أن الفرض القائل بوجود اللاشعور الجماعى قد ظهر أنه منفر الى أقصى حد ، لعقل العلميين • ذلك أن كثيرا من أتباع فرويد لا يميلون الى اتباعه فيما يعدونه انحرافا غيبيا (ميتا فيزيقيا) • أما فرض يونج الأكثر تطورا فلا يلقى منهم الا السخرية والزراية • «والأساس الذى يقوم عليه اعتراضهم بقدر ما هو تحيز لا يتنافى والعلم — يعد أساسا انثروبولوجيا • ويسلم هؤلاء

(١٥) أنظر جاكوبى فى The Psychology of C. G. Jung. ص ٤١ — ٤٢ .

(١٦) أنظر Eranos year Book ص ٤١٠ (حيث اقتبس عنه جاكوبى بالمصدر السابق ص ٤٣ — ٤٤) . ربما يبدو مما يأتى بعد ذلك أنى أعبر ضمنيا عن ان الصور الاولية أو الطرز البدائية العتيقة تتصف بالضرورة باللدونة التشكيلية . والواقع أنها توجد طبعا فى أى طريقة من طرق التعبير الخيالى ، وبخاصة فى الشعر . وما كنت الا لاحس بضرورة الاشارة بوفرة أكثر وبصفة أخص الى الشعر كشاهد لولا أن عرضته على احسن وجه الآنسة مود بودكن فى Arochetypal Patterns in Poetry (لندن ١٩٣٤) » .

النقاد بأن الصور اللاشعورية أو رموز الأحلام ذات نوعين ، أحدهما نوع اختص به أفراد معينون أو ثقافات معينة ، بينما النوع الآخر عام ، وقد ظهر أنه متوزع توزعا فسيحا من حيث زمانه ومكانه بحيث لا يصبح هناك محل للتبدد والانتشار . بيد أنهم يقولون ان مثل هذه الرموز العامة والصور المركبة ذات الطراز البدائى العتيق (على حد تعبير يونج) انما هى تعبيرات عن الموقف الأوديبى فى جملته الكلية ، كما أن الذى يفسر شمولها العام هو الشمول العام للعائلة بوصفها نظاما اجتماعيا . وذلك أنه حيثما توجد العائلة أو حيث ما وجدت ، عثرت على عقدة أوديب . ولكن يبدو أن هؤلاء السيكولوجيين العلميين ، حيث يصرون على أن عقدة أوديب تتصف بالشمول العام ينساقون الى غمار فرض لا يقل فى غيبيته التامة عن نظرية اللاشعور الجماعى ؛ ولو أنك أنعمت فيهم النظر ألا تجد أن كل ما عملوه أن أطلقوا أسما آخر على الظاهرة نفسها ؟ فاذا حدث أن توترا معينا بين الفرد وبيئته استمر أثناء جميع العهود الذهبية التى تطورت فيها البشرية ، واذا كان هذا التوتر قد ولد نفس عملية الرمز اللاشعورى فى أثناء هذه العصور الذهبية جميعا ، فانه من المحقق أن المجادلة بأن هذه الظواهر لا تكون نفسا جماعية ، بل مجموعة من الأنفس المتماثلة يعد ضربا من التلاعب . وربما جاز عندئذ للمرء بالمثل أن يجادل بأنه لا وجود لشىء اسمه غابة باعتباره وحدة لأن فى الامكان اثبات أنها تتكون من عدد معين من الأشجار المفردة ؛ أو أنه لا وجود لأمة ما ، ولا تستطيع التصرف ككل متكامل لأنها تتكون من عدد محدود من الأفراد لكل منهم وجوده المنفصل ووجداناته المنفصلة وارادته المنفصلة . وهى أمور نستطيع أن نستخلص منها جميعا أنه اذا جازت مهاجمة نظرية اللاشعور الجماعى ، فلا بد أن يكون ذلك على أساس تحليل منطقى للمفهوم الحقيقى لفكرة الجماعية . واذا نحن تقبلنا المصطلح ، فاننى لا أستطيع أن أتصور وجها لاستخدامه له ما يبرره أكثر منه فى ناحية الظواهر العقلية التى تجمع فى الوقت ذاته بين اللاشعور والشمول العام .

ومهما تكن الحال ، فان أى شك يخالجنى شخصيا حول نظرية النفسية الجماعية ، قد محته الشواهد التى سأقدمها الآن ليتأملها القارىء .

٥ ـ الصـور الأوليـة فى عقـل الطفـل :

من المعلوم أن عدد الصور الجماعية أو الطرز البدائية العتيقة محدود نسبيا ، على أن فكرة المنـدالة من بين الصور التى كثـيرا ما يكشفها التحليل ولفظـة « مندالة » كلمة سنسكريتية معناها الدائرة أو الحلقة السحرية ، ورمزيتها تضم جميع الأشكال المرتبة ترتيبا متحد المركز ، وجميـع المحيطات الدائرية أو المربعة التى لها مركز ، وجميع الهيئات نصف القطرية أو الكروية . وكثيرا ما تتخذ شكل زهرة أو صليب أو عجلة ، مع ميل واضح الى اتخاذ تركيب رباعى . والمندالا باعتبارها رمزا لا تظهر فحسب بكل أرجاء الشرق ، بل وأيضا فى أوربا أثنـاء العصور الوسطى .

وهناك مثال تقليدى صينى لها يتخذ شكل الزهرة الذهبية وهى «أفخم أنواع الزهر جميعا » ، كما أنها تقارب صورة معقدة لشارة الوردة التى هى شعار أسرة تيودور . أما المندالة فى المسـيحية بنوع خاص فانها تحمـل صـور المسـيح فى مركز تصميم دائرى مع جعل الرسل الاربعة أو رموزهم بموضع الجهـات الأصلية . بل الواقع أن أشكال المنـدالة مفرطة الكثرة بجميع ما ظهـر من الفن المسيحى المبكر ــ أى فى الفن البيزنطى والفن الكنتى والفن القوطى فى شمال أوربا بوجه عام . وطبيعى أن فى الامكان أن يحاج المرء بأن احتواء فن الأيقونات المسيحية على رسـل أربعة ، وأن الصليب كرمز يقسم أى تصميم يكون فيـه (الصليب) جزءا جوهريا ، الى أربعة أقسام ، يفرض على الفنان القيام بمعالجـة تشبه شكل المنـدالة . وهذا أمر واضح ، ولكن ينبغى لنا أن تتعمـق عن ذلك قليلا ، ونسأل لماذا كان الرسل أربعة ، ولماذا كان الصليب ذا أطراف أربعة (ولم لم يجعل على شكل حرف T) ؟ وما أن نشرع فى توجيه مثل تلك الأسئلة حتى يبدو الأمر كأنما حدث قبل أن يفرض فن التصاوير المسيحية على الفنان القيام بمعالجة تصميمه معالجة رباعية ، ان قوة ما سالفة فرضت على تطور التصاوير المسـيحية نزعة رباعية .

ويدلى الينا يونج بحالات أخرى تظهر فيها المندالة : ــ عند المصرين القدماء وفى الكتاب الذى ألفه جاكوب بوهمه عن النفس ، وفى الرسوم الرملية المستخدمة فى حفلات ومراسم قبيلة اليويبلو (Pueblo) وفى « عجلة شمسية » ترجع الى

* قبيلة هندية امريكية تسكن ولايتى نيومكسيكو واريزونا (المترجم) .

العصر الحجرى القديم عثر عليها فى روديسيا ــ على أن أجمل ما يعرف من أنواع المندالة هى تلك الموجـودة فى الشرق ، وبخاصـة تلك التى تنتسب الى البوذيين فى التبت. كتب يقول : « وقد وجدت رسوم المندالة كذلك عند المصابين بأمراض عقلية ، وهم مرضى من المحقق أنه لم يكن لديهم أدنى فكرة عن أية واحدة من الارتباطات التاريخية التى بحثناها » (١٧)

حدث ذات يوم أنى كنت أنظر الى رسوم الأطفال (وهن بنات) باحـدى المدارس الثانوية فسألتنى المعلمة : هل أريـد أن أنظر الى بعض « صـورهن العقلية » . وأخرجت لى عددا كبيرا من رسوم الألوان المائية المربعة الشـكل التى يقارب طول ضلعها ٥ر٦ من البوصات ، وقد راعنى على الفور أن وجدت بين هذه الرسوم عددا من المندالات التامة الشكل) . بيد أن المعلمة عند ما سئلت ، أنكرت كل معرفة لها بالمندالات ، بل حتى بسيكولوجيا يونج نفسها ، وذكرت أنها « استخدمت تلك الصور العقلية كمجرد وسيلة لتعليم البنات التعبير الذاتى والخلق الابتكارى وأصـول التكنيك » . وكانت الطـريقة على ما وصـفتها المعلمة تدور على الوجه التالى :

« عند ما آخذ فصلا لأدرس له « الصور العقلية (Mind Pictures) أطلب الى البنـات أن يغمضن أعينهن وأن يسترخين ويحاولن الشـعور بالدعة وألا يفكرن فى أى شىء ــ وأن يحاولن التخلص من الأشـياء الفيزيائية كما يفعل المرء عندما يذهب للنوم . وعندئذ تحصل بعض البنات على صورة عقلية بتمام السرعة، أى فى مدى بضع دقائق (بل وفى التو واللحظة أحيانا) ، وبعضهن الآخر يحتجن الى عشر دقائق بـل حتى أكثر من ذلك ، ومنهن من لا يرين تلك الصـور على الاطلاق . والحق أنى أحاول أن أفهمهن ان لم يرين واحدة من تلك الصور العقلية وجب عليهن أن يكن أمينات تماما ويبلغن عن ذلك ، وأنهن لا يكن « شاذات » بأية حال ان لم يرين تلك الصور » .

(١٧) أنظـر The Secret of the Golden Flower (لنـدن ١٩٣٨) ص ٩٧ . وهـذا الكتـاب وان كان من أوجـز ما كتب يونج من أعمـال ، فانه من أهمهـا جميعا ، وهو تعليق على نص صينى ترجمه وفسره رتشارد فلهلم . والنص يعـد بأن « يكشف سر الزهرة الذهبية الخاصة بالكائن الاعظم » ، كما أنه فى جوهره كتاب تعليمات فى التصوف الدينى .

وردا على سؤال وجه الى المعلمة عن الطبيعة الارتسامية التى يمكن أن تكون لهذه الصورة أضافت الى ذلك قولهـا : « أعتقد أن من المحـال الفصل فى أى متخيل • فانى كثيرا جدا ما أرى الألوان والأشكال فى عقلى أنا ، وفى اعتقادى أن الأطفال أسرع الى رؤيتها أكثر من البالغين » •

وكانت أعمار هؤلاء البنات تتراوح بين العاشرة والسادسة عشرة ، غير أن غالبية الصور كانت تتم بين سنى الثانية عشرة والرابعة عشرة ، حيث كان متوسط السن ١٣ س : ١ ش وليست المسألة متعلقة بمجموعة واحدة من البنات : فان هذه الصور العقلية قد قامت بها فصول مختلفة على امتداد مدة تقارب العشرين عاما ، وفيها تتجلى ظاهرة الاتساق والسوائية • أجل انه يبدو أن عددا صغيرا جدا من الأطفال لا تبدو عليهم القدرة على بلوغ الدرجة الضرورية من التركيز ، ويبرزون تصميمات مفتعلة لا وزن لها ، وهم الأطفال « كثيرو الحركة » بطبعهـم أو « مشتتو الفكر » • بيد أن الغالبية العظمى من الأطفال ينتجون الرسوم بـلا ابطاء دون ايحاء ودون أى نوع من التقليد أو النقل الشعورى •

ولو أنك فحصت بضع مئات من هذه الرسوم لتجلى لك أن بينها خصـائص عامة مشتركة ، وأن فى الامكان تقسيمها الى أربع مجاميع • وتتراكب هـذه المجموعات ، بل الحق ان فى الامـكان ترتيب الرسوم فى مسلسلة متواصلة ، دون أى تحول حاد ولا قاطع بين المجاميع •

(١) وتظهر المجموعة الأولى أشكالا شبيهة بالخلية ، أى مماثلة للأميبا فى شكلها ، وكثيرا ما يكون بها حلقات موحدة المركز وذات ألوان مختلفة ، ولها نواة ، وهناك بقع تتكون من خلايا صغيرة مترابطة ترابطا وثيقا ، كأنما هى بيض الضفادع أو بطارخها ، وعيون الشبك أو خيوط النبات السائبة الحرة ؛ وأشكال مثل سمكة النجم ، مع امتدادات مشجبية للتحسس والاستشعار ؛ وبعض الأشكال القاطعة المحصورة الشبيهة بالرحم (١٨) •

---

(١٨) والآن سنقارن الأوصاف التالية التى كتبها يونج : « انى أعرف مجموعة من رسوم المندالة الأوربية فيها شىء يشـبه بذرة النبات محوط بالأغشـية وهو يبدو عائما فوق سطح الماء ، ومن الأعماق التى تحت البذرة ، نار تخترقها وتجعلها تنمو ، وتسبب تكوين زهرة ذهبية كبيرة من داخل الحويصـلة الانباتية » . المصدر السـابق ص ٩٩ .

(٢) والأشكال فى المجموعة الثانية أكثر ديناميكية ، فالخلايا تدور وتدور كأنما هى عجلة دوارة ، وخطوط القوة التى تشبه الماء المنصب أو اللهب الممتد ، تنفجر مخترقة محيطات الأشكال المحيطة بها ، أو تخترقها خناجر ومخاريط حادة ، وتلتف خيوط النبات حول هذه الأسهم المدببة ٠

(٣) ويتجلى فى المجموعة الثالثة درجة معينة من التنظيم : فبدلا من خلايا غير منتظمة تظهر دوائر وكرات كاملة الاتقان ، وكأنما تطفو الكرات فى الفضاء ٠

(٤) وأخيرا تعزل الدائرة أو الكرة ، وتصبح هى الغرض الرئيسى من الصورة ٠ وهى مقسمة الى مقاصير هندسية منتظمة ، تقوم عادة على قاعدة الأربعة ، وأخيرا تصبح مندالة قاطعة بل ومتقنة أحيانا ٠

وهناك رسوم طرازية منتقاة من جميع هذه المجموعات وهى مصورة فى اللوحات من ٢٢ الى ٢٥ ٠

ومن الخصائص العامة التى يجوز ذكرها ظهور الصليب أو التقسيم الرباعى بالحاح تام فى جميع المجموعات ، وندرة الأشكال الطبيعية أو التمثيلية ، ووجود تعقيد مدهش فى تأليف الشكل ، ونصاعة زاهية عامة فى اللون بينها مع ذلك حالات استثنائية مستلفتة للأنظار ٠ والألوان رمزية بصورة واضحة : أعنى أنها ليست فى العادة بالغة الرقة ولا الانسجام ، وهى بهذه المثابة متميزة تماما عن الرسوم الملونة العادية التى يرسمها نفس هؤلاء الأطفال ٠ بيد أنها يتجلى فيها ضرب من الاستمرار والاستقامة فى حالة كل فرد ٠

٦ ـ عمليات التكامل اللاشعورية :

من الواضح أن هذه الرسوم تمدنا بالكثير من الشواهد التى لا تعنينا الا فى تحليل الطفل الفرد ـ وهى ناحية من نواحى المسألة لا أستطيع الخوض فيها الآن . وقد حاولت بمساعدة المعلمة المختصة أن أوجد ترابطا بين مختلف المجموعات وبين الاستعداد السيكولوجى العام لدى الأطفال الذين رسموا الصور العقلية ٠ وهى عملية محفوفة بالمخاطر ، بيد أنى أعتقد أن فى الامكان القول بطريقة قاطعة تماما أنه ليس ثمة أية درجة ذات بال من الترابط بين درجة التنظيم التى تنجلى فى الرسوم وبين العامل العام (G. Factor) عند سبيرمان، أو

أى مقياس ذكاء عادى . على أن الشواهد تتجه نحو اظهار أن الصور Images المنظمة أكثر لا يحرزها الا أطفال ذوو طبيعة متزنة متناسقة . فأما المندالات الأكثر اتقانا وتماسكا فمن عمل أطفال تصفهم المعلمة بأنهم « هادئون » ويمكن الاعتماد عليهم وغير فضوليين وذوو ميول فنية وبعض التصميمات الأكثر تفككا وتناثرا يمكن نسبتها الى الطرز المعادية للمجتمع غير المتعاونة بل حتى الآثمة الجانحة . بيد أن الشواهد لا تستقيم على حال واحد على الدوام . خذ مثالا على ذلك اللوحة ٢٢ ب ، وهى تصور صورة عقلية صنعتها البنت التى رسمت المندالات التامه الاتقان المرسومة فى اللوحة ٢٥ د . وقد صنع الرسم الأول بنفس الشكل وتحت الظروف نفسها التى عمل فيها الرسم الثانى ، على أنى لا أتردد فى وضعها تحت صنف المجموعة الأولى من أنواع الصور العقلية عديمة الشكل والنظام . وتصادف أن كان هناك تقارب شديد بين نهجى اللون فى الرسمين المتباعدين : كما أن اللون فى رأيى مادام اسقاطه آتيا من اللاشعور ربما كان من أشد ما يمكن الأعتماد عليه من الشواهد الدالة على الاستعداد السيكولوجى . اذ من المحتمل أن نفس درجات اللون « Tones » تتغلغل فى جميع مستويات النفسية Psyche على حين أن الشكل الذى ينظم فيه اللون نفسه ربما اختلف تبعا للعمق . ومعنى ذلك أن الصورة غير المنظمة ربما صدرت عن مستوى سطحى أو قبل شعورى ، على حين لا يمكن الوصول الى المندالة الا اذا انخرط الطفل فى نوبة أعمق نفاذا ، أو العكس . ولست أريد أن أشير بهذا الى أن اللاشعور عند أى طفل يمكن أن يكون منظما على الدوام . اذ ينبغى لنا أن نفترض أن ميلا دائما يحمل الطاقات غير المتمايزة فى الجهاز العصبى أن تلتمس النظام أو تطلب الراحة . فالامر الذى يعنينا ليس احدى الحالات العقلية ، بل وجود قوة أو قدرة على تنظيم أو تثبيت الطاقة العصبية متى دعت الضرورة الى ذلك . فعقل الانسان جهاز قوامه التعويضات والتوازنات وهو أمر لا يستطيع أمرؤ أن يؤكده فى كثير من الأحيان . فالمعول هنا على حرية كفتى الميزان ، بحيث أن انخفاضا فى ناحية يمكن تعديله دائما بصنجة توضع فى الجانب الآخر ــ بحيث أن حالة التشويش الغماء التى تحدثها صدمة عقلية يمكن ضبطها بواسطة رد فعل أوتوماتيكى يجنح نحو النظام .

ولست أشك فى أن هذه الصور العقلية لها أهمية سيكولوجية أوسع مجالا ، أهمية ليس هذا مكان تفسيرها . وان مجرد ما يحدث من أن الصور الأولية التى

نربطها عادة بنزعات التصـــوف الديني التي ظهرت في الشرق أو القرون الوسطى تظهر تلقائيا في عقـــول أطفـــال الانجليز ، انما هو اكتشاف عجيب يجب تمثله في فلسفتنا التربوية[١٩] الراهنـــة • على أن الأهميـــة الحقة لهذه الصور العقليـــة لا تعدو عندنا افصاحنا عن عمليات تكامل تحدث داخل عقل الطفل ودون مستوى الشعور • فاللاشعور يرى وهو يحاول الوصول الى ترتيب للطرز البدائيـــة العتيقة ، وهو ترتيب لا يتصف بالفردية ، بل هو أحد متعلقات التركيب الفيزيائي للجهاز الحسي نفسه • وهذا الترتيب أصيل • اذ هو لا يعتمد على الادراكات الخارجية ، ولا على الصور المشتقة من الادراك الخارجي ، وان جاز أن تتدخل هذه الادراكات • فهو من حيث الأساس يعد تبلورا للأشكال التجريدية والألوان الرمزية ، انه ترتيب أدخل في التشويش التشكيلي الذي يتقابل في لا شعور الطفل « والتشوش الضخم الطنان » ، الذي هو كل ما استطاع وليم جيمس تصور وجوده في العقل الشعوري لدى طفل حضين •

كيف تنشأ التصورات Imagery التشكيلية الأساسية؟ ان الشكل الشبيه بالخلية والشبيه بالانسجة للكثير من الصور العقلية يشير الى أنه ربما نشأ بين أحضان الأحاسيس الباطنة الخاصة التي تسجل لا شعوريا في النفسية (مشابهة لصـــور الحلقات النارية وغيرها التي يحدثها الضغط على مقلة العين) ، كما أن بعضـــها

---

(١٩) وربما أوحى اليكم موقفي أني أسرف في الاعتمـــاد على أسلوب معـــلم واحد ، أو على طراز واحد من الأطفال . غير أن الرسوم المرسومة في اللوحة ١ ب وهي من مصدر مختلف تماما ، ربما كان فيها تفنيد كاف لمثل هذه التهمة . والرسم هو الانتاج التلقائي لبنت في الخامسة من عمرها ، تنتمي الى عائلة من الطبقة العاملة ، وقد وصفته الطفلة بأنه « ثعبان يدور حول العالم وقارب » . وقد رأيت هـــذه البنت بنفسي ، وهي وان فاقت قليلا في الذكاء الدرجة العادية السوية ، فانك لن تجد في هذا العالم طفلة أكثر منها براءة وقلة افتعال . والرسم ليس مندالة فحسب وانما هو رمز وجد له عقل الطفلة اللاشعوري بالفعل معادلا لفظيـــا ، وذلك لان الثعبـــان الـــذي يحـــيط بالعـــالم مـــن أقـــدم الصـــور الأولية The Uroboros. انظر اريتش نيومان في «The origins & History of Consciousness» (لندن ونيويورك ١٩٥٤) ان شئت بحثا في أهمية هذا الرمز . وهناك رسم قريب الشبه جدا من هذا ، صنعه أحد مرضى يونج وهو مرسوم في كتاب The Integration of The Personality (لندن ١٩٤٠) اللوحة ٥ .

وهى قلة ضئيلة نسبيا ـ تشير فعلا الى وجود أصل بصرى للمسألة • وقد يحدث فى بعض الحالات تسليم تام بهذا الأمر على أن سببا على مثل هـذه الدرجة من العرضية لا يمكن أن يعلل ما لغالبية هذه الصور العقلية من تعقيد ومحتوى رمزى • ومن الجلى أن الصور لا تأتى من الخارج ؛ وانما هى ظواهر جوانية من نوع ما ولا بد أن يكون لها أساس فى فسيولوجيا الشعور • على أنها تنظم عندئذ : فهى تتبلور فى نمط شكلى ، أى تكتشف صيغة ملائمة أى جشطلتا مناسبا وينبغى لنا أن نلتمس تفسيرا لشكلها وتنظيمها التركيبى (٢٠) •

ومن المعروف أن يونج لا يستبعد أن تشاكلا فى التكوين النفسى الجسمى (السيكوفيزيائى) قد يكون أساسا لتشكيل الصور الأولية أو الطرز البدائية العتيقة ، كما أنه يتعمد اللجوء الى مصطلحات علم الفزياء وعباراته يصف بها العملية • وهنا يشبه الطراز البدائى العتيق بالنظام المحورى الذى تقوم عليه البلورة والذى يحدد التركيب الموساعى (Stereometric.) للبلورة المفردة وان لم يحدد شكلها المحس • ويفترض يونج أن التركيب الفيزيائى لاحدى خلايا المخ يزود المرء فعلا وفى واقع الحقيقة بالنظام السوى الذى تتخذ وفقا له العناصر العقلية للمخ شكلا محسا ـ أى تصبح رموزا متزنة وداعية للاتزان بين ما للخبرات المسجلة من آثار مفتتة كالشظايا • والعامل الذى يحدد قيمة بقاء هذه الآثار والشظايا بعد استبعاد أثر التفكيك الذى يحدثه الأيض ، انما هو بالضبط المشكلة التى يحاول التحليل النفسى حلها •

وما نحن بحاجة الى أن ندهش من نزوع النمط الذى تتكامل فيه الآثار والبقايا الى الانقسام الرباعى أى التربيع أكثر مما ندهش من حقائق « أنيقة محكمة » مثل دورية عناصر الطبيعة أو مثل الانتظام الرياضى الذى تقوم عليه البلورات والأشكال العضوية كالخلية فى قرص شمع العسل • ولا يخفى أن

---

(٢٠) أنظر التذييل د (ص ٢٧٢ ـ ٢٧٨) •

الخاصية الأصلية الموجودة فى المادة والطاقة والتى تنظم الكون فى الفضاء والزمان والتى ينبغى أن يثبتها (٢١) ويقيدها علم ميكانيكى بحت أو يكاد ، تلك الخاصية تنسحب على أشكال الطاقة التى نسميها بالنفسانية • فالعمليات الكونية والبيولوجية ليست مستمرة ولا منتشرة بين الأشياء جميعا فحسب ؛ بل ان العمليات العقلية التى تجرى فى الانسان انما هى أيضا جزء من الوحدة الديناميكية العامة نفسها • واذن فالشىء الذى أشير اليه اشارة جادة ، هو « أنه توجد داخل عقل الطفل ، فضلا عن البالغ ،عملية نفسانية أو نشاط نفسانى تحدث تحت مستوى الشعور ، وهى تنزع الى تنظيم الأشكال غير المنتظمة أو الأولية الموجودة فى الكائن العضوى مكونة منها نمطا يكلله الانسجام • وفوق هذا ، فانى أشير الى أن الشكل الذى يتخذه هذا النمط يحدده التركيب الكيميائى للجزيئات التى هى الأساس المادى للمخ كما تحدده ردود أفعالها ازاء القوى الكهربية المحركة • (Electromotive) التى تصحب النشاط العصبى البصرى (Neuro-Visual) » •

والنتيجة الحتمية لهذه القضية ، وهى النتيجة التى تجعلها تتمشى مع مصالحنا التربوية هى « أن التوازن النفسانى الذى هو أساس كل اعتدال وكل تكامل ذهنى لا يمكن بلوغه الا متى سمح لذلك التكامل بين العناصر الشكلية الواقعة تحت مستوى الشعور ، أن يحدث أو شجع على الحدوث ، وهو شىء يقوم

(٢١) أنظر لورنس • ج • هندرسون بالمصدر المذكور ص ٣٠٨ • وربما جاز نقل الفقرة الختامية لهذا الكتاب العلمى القيم على سبيل المساندة العامة للمناقشة الحاضرة . « ان هناك نتيجة علمية واحدة أود أن أقدمها كنتيجة للبحث الحالى تتصف بالايجابية كما تتصف فيما أرجو بالفائدة المثمرة . وقد تجلى الآن أن خواص المادة ومجرى التطور الكونى مرتبطان أوثق ارتباط بتركيب الكائن الحى وبأوجه نشاطه ؛ فهى تصبح من ثم أشد أهمية بكثير فى علم البيولوجيا مما توهمه الناس قبلا . وذلك أن العملية التطورية بأكملها فى صورتيها الكونية والعضوية عملية واحدة ، وهنا ربما استطاع علماء الأحياء أن ينظروا الى العالم من حيث صميم جوهره على أنه مركز حول الأحياء (Biocentric) وعن بيان أحدث لآراء مماثلة لهذه أنظر ف . وود جونز فى Design & Purpose (لندن ١٩٤٢) .

به التكامل قياما ملحوظا فى صورة جميع أشكال النشاط التخيلى : كأحلام اليقظة والتفصيل التلقائى للأوهام والتعبير الابتكارى باللون أو الرسم أو الصوت والكلمات » (٢٢) .

وعلى الجملة ينبغى أن « يسمح » للتكامل بأن يجرى مجراه . اذ ينبغى لنا أن نتعلم سر العمل والحركة فى طيات اللاحركة أى السكون ، وهو عامل يلعب دورا بالغ الأهمية فى الفلسفة والتعاليم الدينية عند الشرقيين . يقول يونج : « ان مفتاح ذلك هو أننا ينبغى أن نكون قادرين على الاذن للأشياء بأن تجرى مجراها

(٢٢) علق أحد الاخصائيين المهنيين فى التحليل النفسى وقد قدمت اليه مسودات هذا الفصل بما يلى : « الراجح أن الأنماط تعبيرات رمزية » عن التكوينات والعمليات الفيزيائية ، كما أنها فوق هذا تعبيرات رمزية عن المحتوى العقلى الأصيل . فهى تعبيرات عن أحداث الجزيئات النفسانية الفيزيائية الموجودة — أو هى كما قد يقال تعبيرات عن الأحداث والتركيبات الفيزيائية الناشطة . واذن يكون ما يذهب اليه ظن العلماء من العملية شبه الشعورية الباعثة الانسجام متطابقا بالضرورة مع العملية النفسانية الذاتية المستمرة والباعثة على الانسجام الخلاق . ونتيجة لهذا يصبح تشجيع هذا النوع من أحلام اليقظة ، أى هذا النوع من فن الاسترخاء مما يدعو بالتأكيد والى حد ما الى تقوية ومساعدة تطور الشخصية العقلية الروحية .
« فان صح أن الأنماط التى ينتجها الأطفال تعد انعكاسات « لتركيبات أولية » ولعمليات فيزيوكيمائية أولية ، فان الأمر يدل عندئذ على التالى : فاذا الطفل انتج وهو فى حالة استرخاء أشكالا وصورا ملونة ، تكون الظاهرة المركزية فيها نمطا أوليا كهذا ، فان هذا الشكل الأولى يمثل بصورة موجزة الحالة النفسية الانفعالية الكلية للشخصية بأكملها التى تتحصل فى تلك اللحظة . ومن المعروف أن الرسوم الحرة التى لا تترسم الا الهاما موقوتا ، نعبر كما نفعل الأحلام عن قطاع عرضى للحصيلة الكلية لحالة راهنة . وهكذا يحدث فى عملية الادراك الذاتى أن صورة عنصر الجزيئات تمثل الهيئة الكلية السيكوفيزيائية المعقدة . ونتيجة لهذا فان تهذيب « الاسترخاء الفنى » على لطريقة الموصوفة أعلاه واستثمارها فى تشديد التأكيد على أهمية عنصر الجزيئات ، أى فى اظهار العمليات الموجودة داخل عنصر الجزيئات الى حيز التنبه ، ربما أسهم حقا فى تطوير الشخصية بأكملها » : والتنبه الشعورى لهذه الأحداث العميقة يؤلف المحتوى الفكرى الأعلى للعقل — أعنى الاظهار الذهنى الشخصى للعمليات دون الشعورية والباعثة على الانسجام بصورة خلاقة ، وعلى الأقل تطوير طبقة محددة من الشخصية بأكملها » .

داخل النفس • وهو أمر يصبح بالنسبة الينا فنا حقيقيا قل من الناس من يعرف عنه أى شيء • وذلك أن الشعور لا ينى الى الأبد يتدخل ويساعد ويصحح ويبطل ، ولا يدع العمليات النفسانية تنمو بسلام نموها البسيط • وهو أمر قد يتم بدرجة كافية من البساطة ، لولا أن البساطة هى أصعب الأشياء طرا • وقوامه شيء واحد هو توجيه الملاحظة الموضوعية الى تطور أى بارقة من الأوهام » (٢٣) •

وستضح الآن الرابطة بين هذا وبين كل ما مر عليك فى هذا الحديث : وهذه الجملة الأخيرة فى الفقرة السابقة تعتبر وصفا بالغ الكمال لمنهج التربية الذى ظللت أدعو اليه وأدافع عنه ، والذى أرجو أن أصفه بتفصيل أوفى فى الفصل التالى • وهذا المنهج سيجد منا اهتماما بوصفه فى الفصل التاسع على أساس اعتماده على اتجاه معين ينبغى أن يتخذه المعلم وعلى نوع معين من الأسلوب فى فن التدريس•على أن الآلية السيكولوجية أمر ضمنى واضح فيما استخلصه يانيش من أن : « التفكير المثمر ينبغى أن تكون له علاقة وثيقة بالانتاج الفنى » (أنظر ص٨٠) • وهى أيضا ضمنية واضحة فى نظرية علماء الجشطلت القائلة «بالحساسية الفارقة الممايزة المتمايزة»، وهى التى تجد فى الإدراك عاملاً جمالياً تنظم بواسطته الخبرة فى أنماط مناسبة ودائمة ـ أنماط تتمشى فيها نفس خصائص التماثل (السيمترية) والتوازن ، والتناسب والايقاع الموجودة فى هذه الصور العقلية كما أنها السر فى ذلك « التنوع السعيد » فى السلوك ، ذلك التنوع الذى يعتبر أساسا لأى تكيف تلقاء البيئة يتصف بالنجاح المطرد ، أو بعبارة أخرى أساسا لكل أشكال المهارة والرشاقة •

ومما يذكر أن مدارس لعلم النفس بالغة الاختلاف لا تتلاقى فقط عند مساندة عمليات التكامل اللاشعورى داخل التركيب الديناميكى للعقل ، بل يجمع شملها اكتشاف تلك العمليات • ويبدو أن وجود هذه العمليات ووظائفها قد حظيت بالقدر الكافى من البسط الواضح • وقد أومأت الى أن السبب الجوهرى فيها ينبغى أن يلتمس فى التفاعل بين القوى الكهربية الفيزيائية المحركة

---

(٢٣) أنظر Secret of the Golden Flower ص ٩٠ .

وبين بنية مادة العقل • والشيء الذى بقى علينا بعد ذلك بسطه لكم هو العلاقة بين هذه العمليات وبين التطور النفسى الكلى للفــرد •

ومن الجلى أن ذلك يتجاوز مجال هذا الكتاب : فهو يصبح عندئذ بمثابة تحليل تام للنفسية البشرية • وكل ما يمكننى محاولته هنا هو أن أظهر استقامة أبحاثنا الخاصة مع تلك الدراسة الأفسح مجالا • ولست بحــاجة الى فرض جديد أفترضــه : سيما أن المدار العام لجدلى ــ وقد اكتسب الآن قوة هائلة بفضل هذه البينة بعينها ــ يتركز فى أن الادراك والفهم المطرد لبيئتنا لا يمكن الوصول اليهما الا بواسطة الأنماط الجمالية • والخبرة لا تتخذ لنفسها شكلا وتصبح خليقة بالتذكر والانتفاع الا بمقدار ماتنسبك فى شكل فنى • والشعور لا يتكامل اجتماعيا الا بمقدار ما يكون ادراكا للحقيقة • وقد استطعنا وسط عملية مشوشة غماء من الاحساسات غير المتناسقة أن نقع على هذا المركز الذى هو الذات أو الأنا ؛ ومن منطقة التشوش الأشد عمقا ، وهى منطقة لا شعورية وغريرية ، والى حد ما جماعية ، نجد الرموز والتجريدات تنبجس ، وهى التى تؤلف فى النهاية الأنا الأعلى • والأنا والأنا الأعلى لا تستمتعان بالكفاية والسلامة البيولوجية الا بمقدار ما تحققان للأنماط الجمالية الانسجام والثبات ، هذا الى أن أشد الأنماط جوهرية هى تلك التى نشترك فيها مع غيرنا من الناس بوصفها جزءا من وجودنا المشترك أو الجماعى • على أنه يوجد دون مستوى الشعور وفى حالة امتداد الى مستوى الخبرة التى تتجاوز الفرد ، عملية تشويش أخرى أوسع أكنافا وأعمق غورا وهى تبحث عما يحظى به النمط الجمالى من انسجام وثبات • فنحن لا نرقى الى الفهم ، الى الادراك والحكمة الا بفضل قدرتنا على ادراك القيم الشكلية ادراكا يقوم على التمييز والوصف ؛ ونحن بالمثل نلتمس ــ على أبسط مستويات وجودنا اللاشعورى وأشدها بدائية ــ التمشى والقوانين العضوية للطبيعة والقوانين الكونية للعادة• ولكننا لا نحصــل على الترابط المتبادل والوحدة الجماعية الا بمقدار ما يتاح لمحتويات اللاشعور عند الفرد ، أن تنظم نفسها وفق نمط الطرز البدائية العتيقة العامة ، أى الصــور الأولية التى هى أيضا جمالية شكلا أو كيفا • وذلك هو عنصر القيمة الذى نجده ضمنيا فى عالم الحقائق ولعلها هى القيمة الوحيــدة التى لا يمكن فصــلها عن تطور مطــرد للحيــاة •

٧ ـ المطابقة الاجتماعية بين هذه العمليات :

لكى يتهيأ لنا أن نرى ما تنطوى عليه عمليــات التكامل اللاشــعورية من مطابقة تامة ، ينبغى لنا أن نعمل الفكر بتفصيل أكبر فى أن تلك العمليات ليست فردية ولا شخصية ، وانما هى متشاكلة التكوين وجماعية ، وهى وظيفة من وظائف التوفيق التى تؤديها العمليات السوية النفسية الفيزيائية ــ وربما جاز توجيه شيء من اللائمة الى يونج لاستخدامه لفظتى « الأولى والبدائى العتيق »* فى وصف الصور التى تنبثق من اللاشعور ، وذلك لأن مثل هذه المصطلحات توحى بنكوص نحو شيء بدائى . فالشيء الأصيل والقاعدى شيء ابتدائى ولكنه ليس بدائيا . والشيء المشترك فى التركيب النفســانى للبشرية هو الأســاس الوطيد الوحيد لمجتمع سلوك وتطلعات مرتقبة ومن ثم فاهمال هذه الحقيقة هو التفسير المباشر لما فى جميع الفلسفات والنظريات السياسية المثالية من ضعف وبعد عن واقع الحقيقة . (وان النظم العقلانية الداعية الى اشــتراكية الدولة ستظل على الدوام بعيدة عن الواقع محرومة من النجاح ، لسبب بسيط هو أنها تراكيب منطقية وليست تراكيب فنية ــ ولأنها أنماط نظرية لا عضوية) . أما التماســك الأقوى الذى لا يعلى عليه بين المجتمعــات البدائية (بل حتى بين المجتمعــات الحيوانيــة) فشيء يرجع الى أنها تطور أنماطها من لا شــعورها الجماعى . أما ان الأنا ، وهو ضمير المتكلم للشعور ، لا يمثل الكائن العضوى البشرى فى جملته ، فتلك هى النتيجة الحتمية التى تستخلص من علم النفس الحديث ، على أن أهمية هذه الحقيقة بالنسبة لممارستنا للتربية لم تبدأ حتى الآن فى التغلغل الى صميم مدارسنا . وما أن نكاد نستبين ــ حسبما أوضح تريجانت بارو « أن ما يعتقده الانسان اليوم أنه « فسيولوجيا » وجدانه ما هو الا حصيلة ذلك الوجدان من الألفاظ » ، (٢٤) حتى نكف على الفور عن الاعتماد على قواعد اللغة (الأجرومية) والمنطق ، وتتجه الى اقامة ركن التوازن بين البصيرة والوجدان فى منهج للتربية أكثر شمولا . ومن الأوهام الصارخة ، الظن بأنه حــدث بطريقة ما وتتيجة لعملية التطور ، أن الوجدانات قد حلت محلها

---

* Rimordial & Archetypal

(٢٤) انظر The Structure of Insanity (لندن ١٩٣٢) ص ٣١ .

أشياء أخرى أو ألم بها الاعلاء ، وأن كل ما يهمنا هو التركيب الأعلى المقترن بالمثالية أو الطابع الانسانى • اذ لم يقتصر الأمـــر على أننا نكرنا وجداناتنا فى صورة رموز ــ فان هذه قد تكون وسيلة مريحة ومرغوبة ــ أى « حيلة تهدف الى بالغ السلام » ، ولن تجلب أية مضرة لو أنها كانت منشطة متواصلة التجدد • على أن ما فعلناه فى الحقيقة هو أننا قبلنا عددا محدودا من الرموز بوصفه بيانا كافيا عن الحقيقة الكلية ، وأن الشيء الذى يفلت من شعورنا هو الذى يتولى فى النهاية تدميرنا كأفراد فى صـــورة الجنون ، ويدمرنا اجتماعيا فى صـــورة الحروب • (٢٥)

« وقبل ظهور اللغة أو اختراعها ، أى استحداث علامات ورموز متفق عليها اجتماعيا ، أو قبل تبنى الانسان للآلية الاسقاطية والذهنية التى هى الانتباه على ما نعرفه اليوم ، كان توافق الكائن العضوى لملابساته يتأثر كما نعلم بعمليات تبادل عامة توترية معينة • وقد تألفت من هذه ردود الأفعال طريقة صحيحة ، طريقة منتظمة أو عضوية للتكيف أو الانتباه • وعن طريق هذه العملية عملية الانتباه ، التقى الكائن العضوى ككل ببيئته ككل • أى أن البيئة كشيء كلى شغلت الاهتمام أو الوجدان الكلى للكائن العضوى • واستجابة لهذا النـــوع الكامل من الانتباه يؤدى الكائن العضوى وظائفه الغريزية المختلفة مثل وظيفة التنقل الحركى والراحة ووظيفة الاغتذاء وقضاء الضرورة ، والتفاعل القطيعى أو العائلى ، ووظيفة النشاط الجنسى فضلا عما يقابلها من فترات الســـكون الجنسى • وبفضل هذه الوظائف ، وهى تتراوح بين التجمع والتبدد ، حصل الحيوان على طعامه وجمع فى الصيف ما يلزمه فى الشتاء ، والتمس المـأوى ، ووجد الراحة ، ومرت به فترات التوتر وفترات الاسترخاء ، ونام أو استيقظ وهكذا تمت الاستدامة لذلك التوازن الفسيولوجى بين التوترات والاطلاقات ،

---

(٢٥) تواجهنا عملية تبرز الآن فى شئون النـــاس ، ولذا فان جهـــود رجـــال الاقتصاد والسياسة فى التوفيق بين عـــدم تكافؤ الفـــرص والمـــواد من الناحيـــة الاجتماعية ليست الا خططا نظرية غير علميـــة ما دامت تعوزها التقديرات الطبيـــة والبيولوجية لما يلم بالاهتمام والوجدان من التفككات الذاتية التى هى السبب فيما يجرى حوله من قلة المساواة الاجتماعية . تريجانت بارو بالمصدر السابق ص ٧٣ (١٩٣٢) .

وهو التوازن الذى حصل بفضله الكائن العضوى الكلى على تلاؤمه الباطنى وفق الظروف الخارجية » •

وهذا التبادل العضوى ، أى هذا التلازم بين الكائن العضوى والبيئة ، لا يبرح حتى الآن بطبيعة الحال الأساس البيولوجى للوظيفة الكلية للكائن العضوى شأنه فى جميع الأوقات • فان هذه العلاقة العضوية بين التوتر الباطنى والتنبيه الخارجى ، تنزع اليوم بالمثل الى أن تحتفظ فى الانسان مثلما تحتفظ فى الحيوانات الدنيا بتوازن آخر للتوافق بين العمليات الباطنية والخارجية • ومما له أهمية خاصة بالنسبة للبحث الحالى ، أن هذه التوترات الباطنية شكلت للانسان فى حدود تجانسها العنصرى ، مثلما شكلت للأنواع الأخرى الدنيئة من الحيوان وسيطا للتواصل بين الأفراد بلغ من شموله وكفايته بالنسبة لهدف الكائن العضوى ككل مبلغ رموز التبادل المصقولة ، تلك الرموز التى تتولى خدمة هدف الانسان فى اتصالاته الاجتماعية المتبادلة فى هذا الزمان • **وأيا ما كانت الاتفاقات والتقاليد «العقلية» التى تم استيفاؤها اجتماعياً فى حدثان** التطور الوظيفى للانسان ، فان هذه الطريقة العضوية التى هى الانتباه والتى توسطت فى توافق الكائن العضوى ككل لا تزال تحتفظ بسيادتها الفسيولوجية تامة غير منقوصة • » (٢٦)

ويبدو أن هذا يعتبر وصفا بالغ الوضوح لقيام الكيان العضوى للانسان بوظائفه من حيث علاقته ببيئته ، وهى عملية طبيعية أصبحت بالغة التشوه بفعل ما للحضارة العصرية من تعقيدات ، وبخاصة نتيجة لما طبعت عليه التربية الحديثة من اسراف فى الميل الى الصيغ والعبارات الاصطلاحية - فان شئنا للانسجام الفردى والاجتماعى أن يعود الى نصابه ، وأردنا للنماء الثقافى الاستمرار ، فقد وجب علينا أن نحاول أن نسترد على أساس فسيولوجى وسيكولوجى ما يسميه بارو باسم « مجموع السلوك الوجدانى الباطنى للكائن العضوى » • أما كيف يمكن وينبغى أن يتم هذا فأمر قد أوضحه ذلك العالم النفسانى فى كتابه الكبير الأهمية والقليل الحظ من التقدير والمسمى « الأساس الاجتماعى للشعور The Social Basis of Consciousness. » •

(٢٦) المصدر نفسه ص ٢٢ — ٢٤ •

ولقد قرأت هذا الكتاب العويص ثلاث مرات منذ ظهوره فى ١٩٢٧، وقد أربكنى وثبط روحى ما له من أسلوب معقد ، ولكنى كلما زدته تلاوة زاد عمق احساسى بصدقه وأهميته • ثم أنى قرأت أيضا جميع ما كتب عنه من نقد ، وبخاصة ما ظهر قرب زمن صدوره ، وكانت غالبية من كتبوا فى نقده هم أتباع فرويد • وانى لأكن أعظم الاحترام كما هو لا شك واضح مما قدمت — نحو عبقرية فرويد ، ولكن ظهر لى أن فرويد قد فاته أن يزودنا بحل واف لهذه المسألة التى أوردناها من تونا — وهى علاج ما ينتشر بيننا فى العصر الحديث من عصـاب جماعى ؛ وعند نفس النقطة التى يخفق عندها فرويد يتقدم لانقاذنا — فى اعتقادى — الدكتور بارو وهو نفسه من تلاميذ فرويد ، ويزودنا بحل للمسـألة يعتبر — كما كتب «د•هـ» لورنس : « بالتأكيد أعمق كثيرا وأشـد حيوية ، كما أنه كذلك أقل مظهرية شكلية من حل فرويد »(٢٧) •

والفكرة الأساسية عند بارو هى أن تنمية الشعور قد انطوت على تطوير «النزعة الانفصالية » — فان الفرد قد فصم نفسه عن اللاشعور الجماعى • اذ أقام صورة « للذات » متميزة عن الذوات الأخرى — فالشعور هنا هو الشـعور الذاتى ومعناه حدوث افتراق عن الشعور المجموعى الذى كان الفرد فيه لبنة لا شعورية — أو بالحرى الشعور الذى كان يملك الفرد بطريقة لا شعورية على أنه لم يستطع احراز هذه الانفصالية الا بفضل كبته لحياته الغريزية ، وهذا الكبت هو المسئول عن مرضه العقلى — بنوعيه الذهانى والعصابى • وطبقا لنظرية التحليل النفسى الشائعة ، فان دواء هذا المرض : « ينحصر فى التكيف الناجح للاشباع الشخصى

---

(٢٧) أنظر Phoenix (لندن ١٩٣٦) ص ٣٨ • وقد تأثر لورنس كثيرا بما كتبه تريجانت بارو ، وبهذه الطريقـة انتشرت بعض أفـكار الدكتور بارو بين أناس لم يسمعوا قط باسمه . وبهذا تقوى التأكيد على علم الاجتماع ، الذى أدخـل بهذه الطريقة فى علم النفس الحديث ، اذ عززه فى الآونة الأخيرة كتاب من أمثال كارن هورنى فى كتاب The Neurotic Personality of our time & New Ways in Psychoanalysis وأنظر ارتش فروم (The Fear of Freedom) . وأنظر أيضا ايرا پروجوف فى : Jung's Psychology & Its Social Meaning. (لندن ونيويورك ١٩٥٣)

للناحية الجنسية معبرا عنها بطريقتى الاطلاق الفسيولوجى المباشر وما يعادلها من اعــلاء » •

وفى رأى بارو أن هذا العلاج يخرج من حسابه اضطرابات الغريزة الناجمة عن « سد الطريق على حياة الانسان القبلية أو العشيرية والى ما يترتب على ذلك من ايقاف للتعبير الخلاق الصادر عن شخصيته فى مجتمع » • ويكمن العلاج فى التخلص من الاحساس اللاشعورى بالانعزال ، وفى ارجاع الاحساس بالوحدة الاجتماعية أو التواجد مع المجموعة الاجتماعية • وبناء على هذا ، يضع الدكتور بارو فى محل طريقة فرويد فى تحليل الفرد طريقة للتحليل الجماعى ، لا يعنى بها تحليلا للجماعة ، وانما « مبدأ أمميا * (Phyletic) للمشاهدة والملاحظة » وأعنى بذلك المناشط الجماعية التى منها تحليل المجموعة لأى فرد من الأفــراد المكونين لها • وهو يعنى بعبارة أخرى اتاحة متنفسات ومخارج طبيعية لأشكال التعبير التى طبعتها الغريزة بالطابع الاجتماعى فى الانسان من خلال « دروب مشتركة من العمل واللعب الموحد ، أى من خلال الاهتمامات الخلاقة التى تملأ مناشطه المشتركة فى مجتمعه • وموجز القول أنه يقصد بهذا بالضبط منــاهج التربية التى يدعو اليها هذا الكتاب • « والشىء الذى ينبغى القضاء عليه هو ما للفرد من الوضع المطلق ذى التركز الذاتى » (د•هـ• لورنس) •

وبارو لا يعالج بالتطويل الشديد ، مسألة الوقاية باعتبارها شيئا منفصــلا عن العلاج ، فى حالة هذه «النزعةالانفصالية» التى هى العلة فيمايشيع بيننا من تفكك اجتماعى : وهو بوصفه طبيبا أشد اهتماما بالتحليل أو العلاج منه بالتربيــة • بيد أنه يعترف تماما بأن طريقة الوقاية المتمثلة فى نظام صحيح للتربية (متضمنة بطبيعة الحال تنظيم المجتمع تنظيما صحيحا) هى الاصلاح الكافى الوحيد • وكتابه هذا يعتبر ضمنا وبصورة مباشرة أحيانا اتهاما هائلا لجميع ما يوجــد الآن من مناهج التربية القائمة ، ليس فحسب كما هى موجودة بالمدارس ، بل وفى أكناف العائلة والمجتمع بوجه عام • وهو يتعقب « الأساس الدفين العميــق لمرضنا البشرى » حتى يصل الى الصراع العقلى الذى يبث بالايحاء فى الطفــل

---

* الأمة «Phylum» بفتح الهمزة وتشديد الميم هى القسم الرئيسى فى تصنيف الحيوان والنبــات « النــوع » : والأممى نسبة اليها (المترجم)

فى أية سن مبكرة بمطالبته بالتوافق والمسايرة لنظام « الصواب والخطأ والخير والشر »وهو شيءليس لهأساس فىشعوره الجماعىالعضوى،والا كانجزاؤهالعقاب. فالطفل « يوقع فى حبائل المشاركة » مع ما يســـود الجو المحيط به من قانون للسلوك ، وهو قانون وضع بأجمعه لمصلحة الوالدين والمجتمع ، اللذين تنكر مصلحتهما فيه فى زى اسم سنن الفضيلة والاخلاق . ويتولد من هذا الموقف « عامل الادعاء » وهو العنصر النهائى فى تفكيك الشعور .

وربما ظن المرء وهو ينظر حواليه اليوم الى العمليات التدميرية المطلقة ، ما بين اجتماعية وسياسية ، وهى التى تم تشجيعها فى أمم بأكملها من الافـــراد الذين نشئوا بهذه الطريقة التعويضية ، ان المشهد سوف يمنحنا شيئا من الامهال. ولكننا فى حد ذاتنا قد نشئنا تنشئة مبالغا فى اكتمالها . وقد حرصت تنشئتنا على جعلنا تنظر حولنا وتتعلم ما هو كائن ، ولكن على أن نقتصر على الاستجابة لما حولنا من ايحاء ونوافق على ظاهر كل ما يبدو . فلو أننا نظرنا حولنا حقا ورأينا معانى الأشياء بعين غير وجلة ، لفعل أطفالنا ذلك أيضا ، ولكن ذلك يكون شيئا هداما لتنشئتهم السليمة . وهذا هو عنصر التناقض الذاتى فى تربية البالغ للطفل. أما الواقع الحق فهو أنه ليس فى المستطاع « تنشئة » طفل مطلقا . أجل ربمـــا سمح الانسان للطفل بأن ينمو ويكبر بشكل طبيعى كما ينمو النبات ، مـــع الاقتصار على رعاية ما حول جذوره من تربة ، أو لعل الانسان يعوق نموه . أما تنشئة طفل بواسطة صب شخصيته على غرار شخصيتك ، فشيء ينطوى على التناقض من الناحية العضوية . فان الطفل يكبر ان كان له أن يفعل ذلك ، من ذات نفسه فقط أو وفق قانون نموه الخاص[٢٨] .

على أنه ليس فى الامكان متابعة الدكتور تريجانت بارو فى تحليله اللبق لجميع نتائج هذه « الانفصالية » المتطورة هذا التطور الزائف ، غير أن علينا أن نلحظ أن أهم النتائج على ما يصفها هو نفسه ، انما هى وجود تمثيل مزدوج الأبعاد أو نظرى للعالم ، وهو خداع مصطنع نحله محل الحقيقة العضوية . وهـــذا التحليل يتفق تماما مع النتائج التى استخلصها منهاج آخر للتحليل مختلف تماما استخدمه يابنش ومدرسته ، ومهما يكن مدى اختلاف هذه النتائج عن مبادىء

(٢٨) أنظر Social Basis of Consciousness. ص ٥٦ .

نظريات فرويد فى «علم النفس التأملى» ، فانها مؤسسة على قبول ما هو ثابت علميا على يد منهج التحليل عند فرويد وأتباعه • وهى تتفق تماما فى نوعها مع نظرية يونج فى اللاشعور الجماعى ، وذلك أن بارو نفسه يصر على أن اللاشعور الجماعى هو العامل المتقدم الأول الذى ليس العامل الفردى الذى يضم العصاب بالنسبة اليه الا الاستجابة للفعل المنعكس ـ « ونظرا لأن المسـألة المركزية التى ينبغى أن يقوم عليها موقفى بأكمله أو ينهار هى الاقنـاع بأن « مسئولية الاصـابة بالعصاب تقع على عاتق الشعور الاجتماعى وهو فى دور نشوئه الفردى داخـل كل فرد منا » • (٢٩) ثم ان تحليل بارو لا يتناقض فى أية نقطة منه مع الحقائق الفسيولوجية كما يمثلها عالم تجريبى مثل بافلوف ـ وذلك بوصف كون الخداع النظرى أو ذى البعدين الذى نحله عادة محل الاكتمال العضوى لحياتنا المشتركة تركيبا محكما للافعال المنعكسة الشرطية • وعندئذ نرى أن ما قام به بارو من تحليل لعملية التربية ، وهو الذى سأقتبسه لك الآن ، تسانده مجموعة الحقائق السيكولوجية بأكملها التى حاولت التوليف بينها • (٣٠) واليكم الفقرة الحاسمة فى كتاب « بارو » :

« ان هذا الدافع ذا الجانبين اذ يمتد فى كل دور من أدوار حياتنا الاجتماعية يعتبر أيضا مناط فشل المدارس • والآن والاهتمام موجه الى التقدير والثنـاء والامتياز هى وأضدادها (وهى أمور تتوقف على نجاح « الطفل أو فشله » ، اذ يقاس بالمعيار ذى البعدين من الخير والشر أو اتخاذ الثناء أو اللـوم أداة لتكوين الصورة التعسفية لسلوكه الشخصى) ، يحدث بمحض الصدفة ، بسبب استبدال لا شعورى أحل صورة شخص الطفل مكان وظيفة شخصية الطفل ـ أن كل ما فى المدارس من باعث أصبح صادرا من الخارج ومصطنعا • وما اخال ما يسمونه فى هذه الأيام بالمدارس المتحررة أحسن وضعا مما سلف • فرغـم ما يكثرون احداثه من ضجيج حول طرائقها التقدمية التى تمنـح الطفل حـرية

---

(٢٩) المصدر نفسه ص ٢٤٥ .

(٣٠) أن حصول ذلك التحليل أيضا على مساندة حقائق علم الاجتماع واضح جدا من ذلك العمل العظيم الذى ألفه كارل مانهايم . أنظر كتابه (Man & Society. (لندن ١٩٤٠) ، فى مواطن متفرقة من الكتاب ، وأنظر بوجه خاص Diagnosis of our Time. (لندن ١٩٤٣) الفصلان الرابع والخامس .

أكبر ، فانها لا تمنحه فى الحقيقة الا محاكاة وأشباها بحتة للحرية المزعومة • ولكنها حرية من حيث المظهر فقط ، لا من حيث الوظيفة والعمل • وكل ما هنالك هو المثل الأعلى للحرية وهو يتأمل صورة نفسه • ومن هنا يتجلى أنه لا جدوى من محاولة تغيير موقفنا باللجوء الى مجرد المناهج التقدمية للتربية • على أن القضاء على المعايير الشكلية للكفاية لا يقل عن ذلك فى قلة جدواه • وذلك لأن الشيء الصادر من الخارج لا يزال موجودا مع ذلك • فنحن نجده حاضرا عندنا فى ذلك الاتجاه ذى البعدين الذى يحرك الجهاز البيداجوجى بأكمله مع فكرة الاعداد التى تكمن تحته وتدعمه • ويظهر أن أحدا لا يدرك أن هذا العنصر عنصر الشيء الاعدادى أو الصادر من الخارج هو أيضا ميزان المعلمين ، الذى يعتبر بالمثل أساسا لترقيتهم ، مثلما هو معيار الترقية فى العالم كله على الاطلاق • ولكن لا جدال أن أى شيء اعدادى صادر من الخارج انما يقوم على ذلك الوهم الخادع حول الصورة الشخصية • فهو تعقيب يسجل ، شيئا أعمل فيه الفكر مقدما ، ودعوة أخلاقية كما أنه يحل انطباعة عن الحياة محل الحياة نفسها • وعندما نقدم صورة للحياة نريد أن نعد الطفل لها ، فان نفس أساس برنامجنا التربوى يصبح صوريا وغير حقيقى • والحياة لا تعرف شيئا عن الصور بالمعنى الشخصى • وانما الحياة قيام الاهتمامات بوظائفها فى مناشط بناءة • والمثوبة على تلك المناشط تفيض منها فيضا طبيعيا وتتألف من اكتساب مشترك لسد الحاجات اليومية التى تتجلى فى الجهود اليومية المشتركة • فلو أتيحت للطفل الفرصة لتعلم كيف يبتنى أشياء نافعة وجميلة ، وتكون مثوبته الوحيدة هى المثوبة الطبيعية المترتبة على القيمة الحقيقية ، سواء منها الاجتماعية والجمالية للعمل المنتج • فعندما يأتى اليوم الذى تصبح فيه المدارس المصانع المنتجة للصناعة الطفلية الطبيعية ، فلن يكون هناك بعد ذلك ، أى اختراع سخيف تستحدثه المدارس للمثوبات الصادرة من الخارج ، وهى التى تؤلف الآن المنبه المصطنع الضرورى لبث الحيوية فيما فطرت عليه من غباء • ولن يكون لزاما على المعلمين أن يستثيروا اجتهاد تلاميذهم باللجوء الى الجدارات غير الجوهرية التى يستعيضون بها عما جبلوا عليه من اعواز فى الجذل والمسرة بما تحظى به الطفولة تلقائيا من روح خلاقة طبيعية » (٣١) •

---

(٣١) المصدر نفسه ص ٩٢ – ٩٣ •

وسنعالج فى الفصل التاسع دور المعلم بايجاز ، ولكن من وجهة نظر الطفل ، يعد كل شيء يقوله الدكتور بارو فى هذه الفقرة سندا يؤيد فلسفة التربية التى يلخصها هذا الكتاب • لقد فهمنا التربية على أنها بالضبط عملية توظيف الاهتمامات فى مناشط بناءة ، يرى بارو أنها الاساس الجوهرى للمجتمع المتناسق السليم ــ وقد أوضحنا أن قيمة مثل هذه المناشط ليست مجرد قيمة متبادلة فى الكائن العضوى الاجتماعى ، أى التوافق الطبيعى بين الأجزاء بعضها وبعض وبين المجموع ، وانما هى شيء موجود بسليقته فى عالم ذى تركز على الحياة (Biocentric) ، هى خاصية للعقل والمادة عندما يتفاعلان أحدهما مع الآخر تمهيدا لتنظيم تركيب متسق • لقد تعمقنا حتى وصلنا الى الصيغ الأساسية للحياة ، فى كل من الفرد والمجتمع ، لنجد أن مبدأنا الجمالى متصدر • وهو موقف لا مفر منه • هو المبدأ الذى يقوم عليه أى تصميم وهدف تستطيع حكمتنا تمييزه فى هذا الكون ، وليس لتجاهله أو انكاره من نتيجة سوى غمر البشرية فى حمأة التشويش والتفاهة اللذين غالبا ما نتبينهما فى تاريخنا المتنافر • وفى مثل هذا المنحدر ، يكون هناك حد لامكانيات البقاء • وبهذا المعنى كان أعظم علماء النفس بيننا أنبياء يبعثون الكآبة ويبثون التأثير العميق • « والكوارث الجائحة الهائلة التى تهددنا ليست أحداثا طبيعية من النوع الفيزيائى أو البيولوجى ، وانما هى أحداث نفسية • اذ تتهددنا على أسوأ لون مخيف عوادى الحروب والثورات التى ليست سوى أوبئة نفسية • ففى أية لحظة من اللحظات قد يصاب بضعة ملايين من الناس بمسة من الجنون ، وعندئذ نحصل على حرب عالمية أخرى أو ثورة مدمرة تأتى على الحرث والنسل • فبدلا مما كان الانسان يتعرض له فى الماضى من ضوار تنهشه أو صخور تنهال عليه أو مياه تغرق دياره ، يتعرض الانسان الآن الى ما فى نفسيته هو من قوى العناصر الفطرية • فالحياة النفسانية قوة عالمية تفوق كل مافى العالم من قوى بأضعاف مضاعفة • فالاستنارة التى جردت الطبيعة والنظم البشرية من الآلهة ، قد أغفلت اله الخوف الأوحد الذى يسكن النفسية »(٣٢) • ذلك ما كتبه الدكتور يونج فى ١٩٣٢ • وفى سبق علم أعظم ببواطن الأمور ، كتب الدكتور

---

(٣٢) أنظر .The Integration of the Personality ص ٢٩٣ ــ ٢٩٤ •

بارو فى ١٩٢٣ : « مما خبرناه بأنفسنا ولمسناه من تونا من الناحية الاجتماعيــة متمثلا فى الحرب العالمية ، أتيح للانسان تحذير عضوى من الانحلال الذى أوشك على الانقضاض عليه ، والذى يكمن متواريا تحت القشرة السطحية للتكيفــات الاجتماعية المباشرة والمؤقتة المستقرة فى أعماق لا شعوره • وانا لنلمس فى هذه البادرة الجارفة البعيدة الأثر أول دمدمات اضطراب اجتماعى ينــذر بالدمار المطلق نظام عاداتنا القديم ، وبهذا التعبير المستيئس عن اللاشعور الاجتمــاعى فى الانسان تتجلى حاجته الماسة الى تحليل ذاتى يتصف بالجد والتعمق فى البحث • وذلك أنه على قدر عرامة كارثة الحرب الحاضرة ــ وآثارها حاضرة بيننا مافى ذلك ريب ــ فان هذه الكارثة ان هى الا المفجر الذى يسبق الفرقعــة ــ وهى فرقعة أخذت تجمع عزمها المدمر داخل لا شعور الجنس البشرى أمد قرون عديدة خلت وستسقط على أم رأس العالم فى احتدام لا مفر منه مالم نرزق القــدرة على تقدير الأمور تقديرا اجتماعيا أضبط وأوسع شمولا »(٣٣) •

واذا تحولنا من تربية الاطفال الى كارثة الحرب العالمية فالى الثورة العالمية الأدوم أثرا ــ فربما خيل للقارىء أننا قد أرهقنا حلقات الاتصال وأن كل ما فى هذا المبحث خداع باطل • ولكن لا : فان سر ما لدينا من شرور جماعية لا بد من تعقبه حتى أصوله : وهى قمع ما فى الفرد من قدرة خلاقة • وترجع قلة التلقائية فى التربية والتنظيم الاجتماعى الى تفكك الشخصية ، تلك العلة التى هى النتيجة القاتلة المترتبة على التطورات الاقتصادية والصناعية والثقافية منذ عصر النهضة • لقد أصبحت الشخصية مفككة لان النمو الطبيعى فيها قد أحبط ــ أحبطــه نظام التأديب القهرى وأصــول الاخلاق الاســتبدادية كما أفسدته التقاليــد الاجتماعية والعناء الآلى ــ حتى يترامى بنا الأمر الى أننا بدلا من الشــجرة الباسقة الممتدة الاغصان لا نحصل الا على شجيرة ملتوية قزماء • ومع ذلك فان الانسان أكثر تعقيدا من الشجرة ، كما أن آثار الكبت فيه أجلب للكوارث • فان الانسان لا ينقلب على نفسه فحسب بل على اخوانه أيضا • والقوى الكامنة فى نزعته التدميرية قوى اجتماعية وفردية معا : فاذا لم يكن الفرد مصرا على تدمير نفسه ، حاول تدمير ثقل الضغط ، الذى يتمثله فى صوره جماعة معينة

---

(٣٣) المرجع السابق ص ١٣٢ •

أو أمة ما • وهذا عالم آخر من علماء النفس يكتب قائلا : « يبدو أن مقـدار ما يوجد فى الأفراد من الرغبة فى التدمير يتناسب ومقدار ما تتلقاه رغبة الحيـاة فى التوسع من قصقصة وتقليم • ولسنا نريد بهذا أن نشير الى الاحباطات الفردية التى تصاب بها هذه أو تلك من الرغبات الغريزية ، وانما نشير الى احباط الحياة بمجموعها ، والقاء الحصار على تلقائية النمو والتعبير فى قدرات الانسان الحسية الوجدانية والانفعالية والذهنية • فقد أوتيت الحياة قوة ديناميكية باطنية خاصة بها ؛ فهى تنزع أن تنمو وأن يعبر عنها وأن تعاش • ويبدو أنه لو عطل هـذا الميل لمرت الطاقة الموجهة نحو الحياة فى عملية تحلل وتحولت الى طاقات موجهة نحو التدمـير وبكلمات أخرى : فان الدافع الى الحيـاة والدافع الى التـدمير ليسا عاملين متبادلى الاستقلال وانما هما فى وضـع معكوس يتوقف أحـدهما فيه على الآخر ؛ وكلما زاد الدافع الى الحياة احباطا ، زادت النزعة التدميرية قوة ؛ وكلما زادت الحياة تحقيقا لنفسها ، قلت قوة النزعة التدميرية • « فالنزعة التدميرية هى الثمرة الطبيعية لحياة لا تعاش » (٣٤) • ولا يمكن أن يكون هناك شىء أنسب ولا أقوى من السند الذى يدعم بحثى هذا • فالتربية بأوسع معانيها وبوصفها النمو فى ظل الارشاد والتوسع فى رعاية التشجيع ، والتنشئة الحانيـة ، هى وحدها التى تستطيع تقديم الضمان بأن الحياة تعاش بجميع ما لها من تلقائية طبيعية خلاقة ، وجميع ما لها من امتلاء حسى وانفعالى وذهنى •

التذييل (د)

كلمة عن تشاكل التكوين السيكوفيزيائى

تقصت مدرسة الجشطلت النفسية امكان وجود ضرب من التوازى (أو التشـاكل فى التـكوين (Isomorphism.) بين الخبرات البشرية الفردية وبين التركيب الفيزيائى للحاء • أما كون الادراك والاحساس وجميع الخبرات العصبية تبعث نشاطا مقابلا لها فى خلايا المخ ، فشىء يعد بطبيعة الحال حقيقـة أولية لا نزاع فيها ، كما أن ظاهرة الذاكرة تبين أن هذه الخبرات تترك فى خلايا المخ أثرا دائما الى حد ما • والشىء الذى يهتم علماء الجشطلت بارساء قواعده على أساس الأبحاث الحديثة فى طرائق عمل الجهاز العصبى ، هو أن العـلاقة

(٣٤) انظر اريتش فروم The Fear of Freedom. ص ١٥٨ .

بين الخبرة المستمدة من الظواهر وبين الأحداث اللحائية ليست تنبيها منعزلا لخلايا فردية ، وانما هي حدث تركيبي يتم داخل الاستمرار اللحائي (Continuum) فالتفاعلات الكيماوية فى الحقل اللحائى سببها التنبيه الكهربى فى جزء معين من ذلك الحقل ، كما أن النتيجة الفيزيائية التى تنجم عن ذلك تنيجة « ظاهرة للعين المجردة (ماكروسكوبية) » تؤثر فى الحقل ككل . والأنماط التى تستمال بهذه الطريقة تماثل بدقة الأنماط التى تشاهد فى التحليلات الكهربية . واذا اعتبرنا النسيج العصبى وسطا موصلا ، فانه يكون منحلا كهربيا (اليكتروليتيا) وهذا معناه أننا اذا أمررنا أى تيار كهربائى خلال هذا النسيج لترتب على ذلك ازاحة الايونات.وهناك خاصة ينفرد بها التوصيل الاليكتروليتى هى أن السطوح الموجودة داخل الوسط الذى لا تستطيع الايونات النفاذ من خلاله بحرية تستقطب على الفور : وفى هذه الحالة تتجمع الايونات على شكل طبقات دقيقة تمتصها تلك السطوح البينية (Interfaces) ؛ ونتيجة لهذا تنشأ قوى جديدة تحدث أثرا معاكسا لقوى التيار ، ونظرا للتغير الذى يحدث فى التركز الأيونى ربما حدثت تفاعلات كيماوية عند تلك الحدود . وتراكم الأيونات عند كل نقطة ، من نقط سطح ما يتناسب وكثافة التيار عند تلك النقطة . وهكذا يرسب التيار على الاسطح البينية الواقعة فى طريقه صورة وافية للنمط أو التوزيع الذى تمر به من خلال تلك السطوح . وبمضى الوقت تتواصل هذه العملية العجيبة من التسجيل الذاتى ، فان ظل التيار دون أن يمسه تغيير ، ظلت الصورة نفسها تترسب باستمرار. وبمجرد أن يغير التيار نمطه ، يتطور على الأسطح فى مقابل ذلك تصميم جديد . وهكذا يكتب التيار تاريخه بنفسه . ومنذ سنوات كثيرة ، أى عندما كان الاهتمام بالطبيعة المرئية بالعين المجردة أوضح وأعظم ، والتوصيل الاليكتروليتى Electrolytical لا يبرح مادة جديدة نسبيا ، فان علماء الطبيعة كانوا يشعرون بلذة عظيمة فى دراسة التسجيلات التى غالبا ما اتصفت بالجمال والتى تتركها

التيارات فى بعض الأحيـان حيث تنتقل من الكتروليت (منحل كهـربى) الى الكترود (لا حب) • (Electrode.) •

« وتدل المشاهدات الفسيولوجية على أن النسيج الحى تستقطبه التيارات الكهربية بقوة • وطبيعى أنه لا ينتظر شيء خلاف ذلك فى وسط يكون التجانس فيـه استثناء والمقاطعـة بواسطة الأسطح البينية (المتخمات) هى القاعـدة • على أننا نعرف رغم ذلك أنه فى الجهاز العصبى يكون الوظف Functioning الفسيولوجى نفسه فى غالب أمره مرتبطا بالتيارات • ولما كانت هذه التيارات لا تختلف عن التيـارات الفيزيائية العادية ، فان لهـا بالضرورة نفس الآثار • ونتيجة لذلك فان التيار الذى يمر فى الجهاز العصبى يستقطب الأسطح البينية التى يمر من خللها ، وأن نمط مثل هذا الضرب من الاستقطاب هو نمط التيار نفسه أثناء مروره فى المنطقة التى تبحث • وبقدر ما تظل هذه التسجيلات الذاتية صامدة لم تمحها الأحداث التالية ، تترك التيارات اللحائية من ثم « يومياتها » منتشرة على الأسطح البينية للنسيج »(١) •

ويواصل العلامة كوهلر أبحاثه مستنبطا نتائج سكولوجية بالغة الأهمية من هـذه الحقائق ، على أنه ينبغى لنا تجاهل هذه النتائج ايثارا للضـوء الذى تلقيه هذه الحقائق عينها على مسألتنا الأشد تحديدا • وذلك أن مثل هذا النوع الفيزيائى من «تسجيلات الوظائف» لا بد أن يساعد على أن يفسر : لماذا كان عقل الطفل ، وهو فى حالة « غفل مطلقة » أى فى حالة عدم ادراك ـ مسـتطيعا أن يكتشف وأن يولد أنماطا محسة داخل شعوره • فالأنماط تعيش فى الاستمرار اللحائى ، وهو بقايا واتحادات الملايين من الأنماط التى سجلت هناك فى الماضى (فردية كانت أم جماعية) • ولكن كما يشير كوهلر ، ليس هناك من سبب يدعو الى الظن بأن الأنماط التى تترك آثارها فى اللحاء عن الخبرة ، انما هى أشـياء

---

(١) أنظر ف . كوهلر فى The Place of Value in a World of Facts. ص ٢٣٩ ـ ٢٤١ •

جامدة عن الحركة . والسجل اذ تتخلله القوى أوتنفد منه أحيانا التيـارات ، ينزع الى تنقيح نصوصه تلقائيا . فاذا راعينا أنه واقع أيضا تحت التأثير المستديم والمذيب ألا وهو تأثير الأيض (التغاير الحيوى .Metabolism) ، لم يبق لنا أن ننتظر أن تكون الطبعة النهائية الاخلاصة تخطيطية لحكاية مشوهة(٢) .

فهنا اذن نحصل على تفسـير مستساغ لصـور العقل (Mind-Picture تفسير لا يبتعد كثيرا عن الاحتمال العلمى . انها النصوص المنقحة أو الطبعات النهائية للأنماط الكهربية الساكنة (Electrostatic) التى تنتجها فى اللحـاء الخبرة العادية بالظواهر وفى الامكان استرجاعها وتوليدها بطريقة تكنيكية من التنبه أو التركز الموجه داخليا ، والذى يمكن بسهولة تعليمه للطفل(٣) .

---

(٢) المصدر نفسه ص ٢٤٤ .

(٣) لا اخال « الصور العقلية » التى يدور البحث حولها هنا لها أدنى علاقة بالأنماط المدوارية Stroboscopic التى أجرى بحثها فى المدة الأخيرة المستر و . جراى والتر أنظر (Perspectives in Neuropsychiatry نشره د . ريختر لندن ١٩٥٠) . وفى رأى (ج.ر. سشيز (.Analysis of Perception) لندن ١٩٥٦ ص ٦٩) (أن هذه الأنماط تتألف عادة من عدد كبير من الخطوط المتعرجة القاتمة أو الملونة تتذبذب فى حركة دائمة على أرضية فاتحة . وربما شكلت تلك الخطوط تصميما يماثل برانق العجلة أو الدوامة ، وربما كان لمرآها أثر يماثل العجلات ذات الأسنان . وربما انقـذفت الخطـوط المتعـرجة من أحـد جـوانب المجـال البصرى الى الآخـر يصـبح المجـال البصرى بأكمله مملوءا بهـذه الأنمـاط المعقـدة . ويشـير سميثيز الى هذه الأنماط المدوارية . وهناك شكل غالب آخر للأنماط وهو شكل فسيفساءة معقدة تركيبها بالغ أقصى غاية التعقيد . وقد انتشرت بين هذه الأنماط الخطيـة تشكيلات من نقط ملونة يمكن مشاهدتها . ويحدث عنـد بعض درجـات سرعة التذبذب أن تظهر مسطحات كبيرة من الألوان الزاهية وتنتشر فى المجال كله .

والذى يبعث هذه الأنماط هو وميض من النور وجيز الأمد الى أبلغ حد . فاذا أومض النور على سرعة تتراوح بين ٦ — ٣٠ ومضة فى الثانية ربما نشـأت فى الآلية المعقدة لشبكية العين ، أو نشأت بالتبادل « من آلية تدقيق النظر بالعين » التى تعمل وسيطا للادراك فى اللحاء المخى أو فى العمليات التى تربط بين اللحاء وبين المجال البصرى . على انى لم أشهد قط تجارب تجرى على المدوار ، ولكن الواقع انه لاحاجة الى آلة كهذه « الصور العقلية » فى الأطفال ، ومع أنه ربما كان « للصور العقلية » بعض العلاقة بنفس العناصر العصبية الفسيولوجية Neurophysiological Elements فان تلك الصور تمثل عملية أخرى من عمليات التولد والأهمية .

وعلى افتراض أن هذا تفسير صحيح للسبب الذى يمكن من أجله استكشاف النمط فى العقل ، فان هناك سؤالا آخر أصعب هو لماذا وجب أن تظهر مثل هذه الأنماط فى مختلف الأفراد ضربا معينا من الاتساق • ان هذه الصور العقلية « الايحاء » التى أنتجها أطفال متفرقون على مدار عدد من السنوات يمكن تصنيفها الى فئات محددة ، وفى الامكان ترتيب هذه الفئات فى مجموعة تبدأ بتصميمات يمكن بكل اطمئنان تسميتها باسم « ملخصات كروكية » أو « حكايات مشوهة » ، ولكنها تنتهى بأنماط تكشف عن تنظيم هندسى دقيق •

وليس فى مستطاعى لتفسير هذه الظاهرة الا أن أقدم مفاضلة بين فرضين : « أولهما قائم على « قانون معين يتعلق بالتركيب والانشاء » يبدو شيئا فطريا فى الادراك البشرى • وقد أوضح أدوارد بارنهارت باحدى التجارب(٤) التى أجراها أنه لو طلب الى عدد من الناس وضع شكل بسيط ومفرد فى مجال ذى بعدين (واستخدم المجرب نقطة صغيرة سوداء على مثلث أبيض) ، فان مجموع محصلة طرق وضع الشكل تتخذ على الدوام وبلا تغيير شكل تركيب سيمترى بسيط تقارب كثافته الرئيسية المناطق الأفقية والرأسية والقطرية ـ وهو تصميم يشبه فى أثره العام شكل العلم الانجليزى • فلو كان المجال مستديرا فان الأرجح أن تعطى التجربة نفسها تصميما أقرب كثيرا الى المنداله • على أن المستر بارنهارت لا يقدم على سبيل التفسير لقانون التركيب والانشاء الذى وضعه الا اشارة الى « عوامل سيكولوجية فطرية تتحكم فى ادراك العلاقات والأنماط » ، ويرجعنا الى التجارب التى أجريت على الادراك ـ وخاصة ما قام به علماء الجشطلت ـ والتى « شهدت بأهمية عنصر التنظيم فى الادراك والميل الى تنظيم المادة المدركة فى شكل صيغة (Configuration) » • وهناك عامل

---

(٤) انظر The Structure of Single Compositions: The Relation of Single Elements بقلم ادوارد ن . بارنهارت بمجلة J. Exp. Psych مج ٢٣ عدد ٢ (١٩٣٨) ص ١٩٩ ـ ٢١٣ . وانى مدين للدكتور أيسنك بهذا المرجع .

آخر اقترحه العلماء هو وجود مطالبة معممة للعلاقات (كالتوازن) وهو أمر يرجع الى خبرة المفحوص الفرد بالتصميم (وكان المفحوصون فى التجربة أعضاء فى فصل يدرس علم الجمال) .

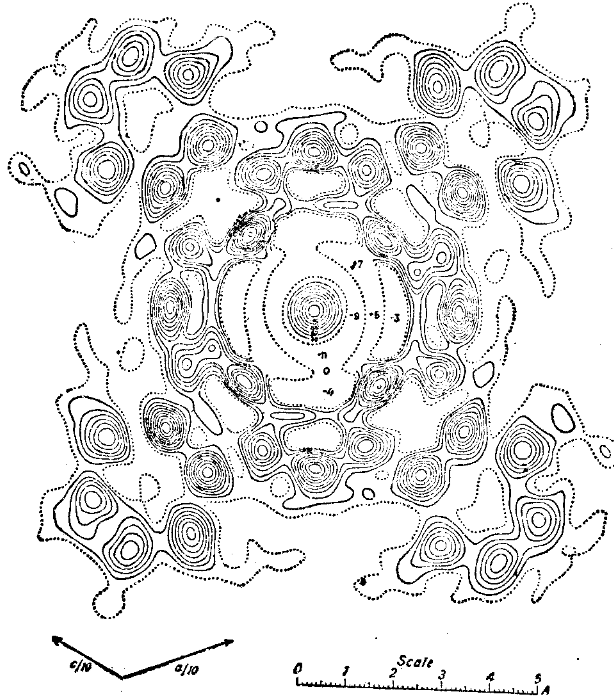
وهناك فرض آخر أقدمه بأقصى غاية الاحجام ويوحى بأن المكون الكيمائى فى المخ هو الكربون ، وأن معادلة جزىء الكربون ذات تكوين رباعى . وقد لحظ يونج تلك « الفلتة العجيبة فى الطبيعة (.Lusus Naturae) وهى أن المكون الكيميائى الأكبر للكائن العضوى هو الكربون ، وهو يتصف بوجود أربعة تكافؤات »[٥] . وقد أدرك العالم الفسيولوجى لورنس هندرسون أن هذه الحقيقة ليست بغير دلالة ، فقد لاحظ أن « التنوع العظيم للمواد العضوية يعتمد فى المقام الأول على التكافؤ الرباعى للكربون ، الذى يتخذ من ذرة الكربون فى الجزىء العضوى بؤرة ، ربما امتدت منها سلاسل من الذرات فى اتجاهات أربعة مختلفة »[٦] .

---

(٥) أنظر .The Integration of the Personality ص ١٩٨ .

(٦) أنظر .The Fitness of the Enviroment (نيويورك ١٩١٣) ص ٢٠٩ . وانظر أيضا ص ١٩٦ ــ ٢٠٢ حيث معادلات التكوين التى تقدم عن مختلف مركبات الكربون والهيدروجين تتصف بحالة من الرباعية والانتظام والتعقيد مماثلة للزهرة الذهبية والمندالة الأخرى . والصورة المرافقة لهذا (ش ٨) التى تفضل علينا بنشرها الأستاذ ج . م . روبرتسون والجمعية الكيميائية ، انما هى « خريطة كونتورية » تظهر توزيع كثافة الألكترونات فى جزىء من مادة فثالوسيانين البلاتين . والقمم الأكثر بروزا تمثل ذرات مفردة ، كما أن المجموعات السداسية المكونة من ستة بكل ركن انما هى حلقات بنزين . وهذه مرتبطة بنظام داخلى أشد اتساقا أو يكاد مكون من ذرات الكربون والنيتروجين ، على حين يوجد فى المركز بالضبط ذرة واحدة من البلاتين . والمظهر العام للخريطة هو بالضبط نفس مظهر المندالة التى رسمها يونج فى اللوحة ٦ فى كتابه The Secret of the Golden Flower

وقد شهدنا فى المنظر الأعم كثيراً أو « المرئى بالعين المجردة » والذى يجمع مادتنا بأكملها كيف أنه لم يكن محيص من تقسيم الوظيفة العقلية الى أنواع أربعة (التفكير والوجدان والاحساس والحدس) ، ووجدنا كيف انه حتى باقلوف نفسه وهو المتعصب للمذهب الآلى قد لجأ الى تصنيف رباعى لطرز الاستعداد . ويحس الانسان فى بعض الأحيان باغراء يدعوه أن يصنع مع السير توبى بلتش : « الا تتألف حياتنا من العناصر الأربعة ؟ » . (أنظر الليلة الثانية عشرة الفصل الثانى المشهد الثالث) .



شكل (٨) خريطة جزيء افثالوكيانين البلاتين مرسومة على شكل خريطة كونتورية ، وموضحة لتوزيع كثافة الألكترونات ، أو انتشار المادة فى الجزيء

فما هى العلاقة بين التركيب الكيميائى للكربون وبين الاستقطاب الذى تبعثه فى تلك المادة نفسها التيارات التى تصحب النشاط العصبى ، ذلك شيء أبعد من أن تستطيع البت فيه معلوماتنا الحاضرة عن العمليات العقلية . ولكن ربما خاطر المرء بالحدس بأن النشاط الكيميائى الرئيسى فى اللخاء له بعض القدرة على تحديد طبيعة النمط المرسب على الأسطح البينية (المتخمات) بفضل التيار القائم بالاستقطاب . على أن كل هذه التأملات ، وان فسرت الميول الشكلية للنشاط العقلى اللاشعورى ، فانها لا تعلل ولا تستطيع أن تعلل — ما يتلو ذلك من احكام لهذه الصيغ (Configurations) اللحائيـة يحولها الى صور أو رموز ذات دلالة . فان نحن التمسنا فرضا كافيا لتفسير هذا التطور وجب علينا فى الوقت الحاضر الاعتماد على السيكولوجية الديناميكية التى وضعها يونج .

الفصل السابع

الشكل الطبيعي للتربية

ينبغي لك أن تدرب أطفالك على دراساتهم بطريقة لاعبة ودون أي جو من الاكراه بغاية أبعد ، هي استبانة الميل الطبيعي لشخصية كل منهم بسرعة أكبر •

أفلاطون •

إن العمل الحر أو الفن هو ــ ببساطة ــ الطبيعة أثناء كشفها عن مكنون قواها في كل من العالم ، والعقل ، وذلك مع كشف اللثام عنهما معا ، في حدود ما يجمعهما من انسجام في المجالين كليهما • ومثل هذا العمل يعد من ثم مصححا كبيرا لشرود الذهن ، وذلك نظرا لأنه يركز الالتفات على الممكن ، ويدرب الارادة على تمييز مقاصدها الحقيقية وتنظمها •

جورج سانتايانا •

تذكر أن الطفولة هي نوم العقل •

روسو •

١ ــ النواحي الثلاثة لتعليم الفن

ان بعض المواد التي بحثت في الفصول السابقة ربما بدت كأنما قد حملتنا بعيدا الى حد ما عن موضوعنا المعين ــ وهو مكان الفن في التربية • على أن التحيزات التي تكتنف الموضوع يبلغ من عمق غراسها في الأنفس ، ويبلغ من منعتها بما تفرضه حولها التنظيمات الرسمية ، فضلا عن طرق التعليم التقليدية ، من تحصينات ، أن أية محاولة لتبرير القيام بعملية اعادة تنظيم واقعية لهذه الناحية من التربية لا بد أن تكون بالضرورة محاولة أساسية ، بكل من المعنيين السيكولوجي والفلسفي • وها قد انقضى اليوم أكثر من ستين سنة منذ أن حاول ابنزر كوك اصلاح تعليم الفن في انجلترا ، ومضت خمسون حولا منذ

أن فتح فرانزسيزك فصل الفنون الخاص بالحضناء فى فيينا • وفى نفس المدة تقريبا نشأت فى أمريكا حركة مماثلة ، رائدها هو أرثر ولسلى داو ، الذى أدى كتابه المسمى (Composition) الذى صدر لأول مرة فى ١٨٩٩ ، الى بث تصور جديد حول تعليم الفن فى تلك البلاد • وانتشرت الحركة الى بلاد أخرى بكل من أوربا وأمريكا ، على أنها رغم اكتسابها على الدوام أرضا جديدة ، لم تنج من المعارضة ، حتى من جانب المستنيرين من العلماء المشتغلين بالتربية • أما موقف الجهات الرسمية وبخاصة ببريطانيا العظمى فموقف يمكن تشبيهه بموقف المؤخرة فى الجيش حين تحمى التقهقر • أجل ان الجبهة المقابلة قد تخلت عن أرض كثيرة ، ولكن عن غير رغبة منها ، ولذا فلا يزال الأعم الأغلب أن المدارس الصغرى التابعة لعدد قليل من الرياسات وأشكالا منوعة من المدارس الخاصة هى التى تبنت الطرق الجديدة لتعليم الفن باخلاص صادق • •

والواقع أن وجهات النظر المتصارعة تنجم عن ارتباك يرجع الى عالم الفن لا الى عالم التربية ، ارتباك وجد لسانا يعبر عنه فى المدارس المتقاتلة مدارس المذهب الاكاديمى والطبيعى والتأثرى والتعبيرى • وكما رأينا فان ما اعتبرناه آراء متقاطعة متدابرة فى الفن يمكن الآن التقريب بينها ومصالحتها باعتبارها الفروق الطبيعية بين الطرز السيكولوجية الأساسية • وقد وصفنا هذه الفروق وما لها من طرائق تعبير • ولكن حتى مع التسليم بصحة هذه الطرز وسلامة طرقها الخاصة فى التعبير ، تنبقى هناك مسائل بيداجوجية معينة بدون حل • اذ ربما سلم الناس بأن تعليم الفن ينبغى أن يهيىء الظروف اللازمة لما يسمى باسم التعبير الذاتى ، ولكن أيتبغى له أن يقف عند هذا الحد ؟ وذلك أنه توجد عدة امكانيات أخرى • هناك امكانية بأن ما قد ينشأ بشكل نشاط تلقائى قد يصبح فى هداية الارشاد ، قدرة متخصصة أو مهارة [illegible] • وثمة احتمال بأن هذا النشاط او هذه القدرة تطبق على مواد معينة . [illegible]هى لن تتخذ تلقائيا شكل نحت الحجر أو صياغة المعدن — بل لا بد من أن توجه فى تلك الدروب الخاصة • كما أنه ليس من الضرورى أن يتوافق هذا النشاط التلقائى ونشاطات اجتماعية أخرى : اذ لا بد له أن يجد مستواه فى النشاط العام للمعيشة • ولابد له فوق كل شىء من أن يجد نواحى تقابله فى طرق تعبير الأفراد الآخرين ، وبذا يتطور الى ما نسميه التذوق الجمالى (الاستطيقى) •

وسيتجلى أن هنـاك فى الحقيقة ثلاثة مناشط متميزة كثيرا ما يخلط النـاس بينها :

(ا) نشـاط « التعبير الذاتى » ـ أى حاجة الفرد الفطرية الى توصـيل أفكاره الخاصة ووجداناته وانفعالاته الى الغير •

(ب) نشاط « الملاحظة والمشاهدة » ـ وهو رغبة الفرد فى تسجيل انطباعات حواسه وتصفية ما اجتمع لتصوره وفكره من معرفة ، وبناء ذاكرته وانشاء أشياء تساعد نشاطاته العملية •

(جـ) نشاط « التذوق » ـ وهو استجابة الفرد لطرائق التعبير التى يوجهها أو قد وجهها اليه غيره من الناس ، وهو بوجه عام ، استجابة الفرد لقيم موجودة فى عالم الحقائق ـ أى رد الفعل الكيفى للنتائج الكمية للنشاطين ا ، ب •

ان هـذه النشاطات الثـلاثة وهى تدخـل جميعا تحت الفئة البيداجوچية المسماة «بتعليم الفن» ، انما هى ـ لا جرم ـ مواد ثلاثة متميزة بعضها عن بعض ، تتطلب مناهج منفصلة للمعالجة ، بل حتى مناهج لا ارتباط بينها •

وعلى الجملة يمكن أن يقال ان نشاط التعبير الذاتى لا يمكن تعليمه • اذ أن أى تطبيق لمعيار خارجى سواء منه التكنيك أو الشكل ، يبعث على الفور صنوف الكف ويحبط الهـدف بأكمله • فدور المعلم هـو دور المـلاحظ أو المرشـد أو الموحى أو الوسيط النفسى •

ان المشاهدة مهارة مكتسبة الى أبعد غاية ممكنة • أجل ان أفرادا معينين [١] يولدون مزودين بقدرة على الانتباه المركز وعلى التآزر بين العين واليد الداخل فى عملية تسجيل ما يشاهد • على أن العين (وغيرها من أعضاء الحس) لا بد لها من تدريب فى معظم الحالات ، على كل من عمليات المشاهدة (أى الادراك الموجه) والرمز والاشارة • والواقع أن نفع هذه المهارة المكتسبة بوصفها عاملا مساعدا لخطة الدراسة المنطقية والعلمية المتبعة بالمدرسـة ، هو الـذى أدى الى ذلك

---

(١) وهو ما نسميه بالطراز التعدادى •

الدفاع المتعصب عن الطرق المطابقة للطبيعة فى تدريس الفن ، والى تفضيل « الصنعة » كنقيض « للفن » .

أما التذوق ، فهو شيء لا شك أن فى الامكان تطويره بالتعليم ، ولكن التذوق كما رأينا شيء نسبى حيال الطرز السيكولوجية كالتعبير تماما ، ولكن بقدر ما يكون معنى التدوق عندنا هو الاستجابة لطرائق التعبير عند غيرنا من الناس فانه يحتمل ألا تتطور الملكة الا بوصفها مجلى واحدا من مجالى التكيف الاجتماعى ، ولا ينتظر أن تظهر نفسها كثيرا قبل سن المراهقة . فحتى ذلك الوقت تكون المشكلة الحقيقية هى الاحتفاظ للطفل بما لردود أفعاله من حدة أصيلة تلقاء الصفات الحسية الوجدانية للخبرة حيال الألوان والسطوح والأشكال والايقاعات . وهى أمور يغلب عليها « الصحة » المعصومة من كل خطأ بحيث لا يسع المعلم الا أن يقف حيالها فى حالة من الوقاية المقترنة بالرهبة .

٢ ــ الميزان الجمالى

قبل بحث طرائق التربية التى تتوافق والحقائق التى قدمناها حتى الآن فى هذا الكتاب ، ينبغى لنا أن نناقش بايجاز مسألة أولية تتعلق بالقيم . فقد رأينا حتى الآن أن بعض « رسوم حرة » مما رسمه الأطفال قد وصفتها « بالبشاعة والفظاعة والترويع والتمرد » حجة ثقة هى الدكتورة مونتسورى . ولا تدل مثل تلك الرسوم الا على أن عين الطفل غير مرباة ، وأن اليد جامدة والعقل محروم من الاحساس بكل من الجميل والقبيح ، وأنه قد عمى عن الصحيح فضلا عن الزائف (انظر الاقتباسات الموجودة بالصفحات ١٥٧ ــ ١٥٨) . ولم ترسم لنا الدكتورة مونتسورى تلك الرسوم ، ولكن يصح لنا أن نفترض أنها تشير بوجه عام الى المادة التى ينبغى أن نضعها تحت الفئة (أ) بوصفها ثمرات لنشاط التعبير الذاتى . ومن الواضح فى الوقت نفسه أنه ليس من الضرورى أن تعتبر الدكتورة مونتسورى الفئة (ب) البديل الوحيد للنشاط المتمرد للتعبير الذاتى : اذ الأصح أنها تشير الى ضرورة وضع الطفل تحت تدريب سابق وكمال خلقى للذات التى سيجرى التعبير عنها . بل الواقع أنها تقول أن التدريب الخلقى ينبغى أن يسبق التدريب الجمالى ، وعندئذ يمكن أن يترك الطفل فى أمان تام للتعبير عن نفسه بحرية بالرسوم الخ .

ومن البديهى أن هذه ليست بالضبط وجهة النظر نفسها التى يراها (معلم الرســم التقليدى) ، وهى وجهة النظر التى لا تبرح تنفذ بكثير من المدارس • وربما انتهت الى نفس النتيجة فى النهاية ، بيد أن الموقف التقليدى أو الأكاديمى يستند الى القيم الجمالية لا الخلقية • فالرسم اما أن يكون ـ جيدا أو رديئا ـ متقنا أو مهملا ـ ومضبوطا أو مغلوطا بعيدا عن الصحة ، حسبما يوحى به معيار يتبين لدى الفحص الأدق ، أنه هو معيــار مطابقــة الطبيعية الذى يحتفظون به لا شعوريا ، مع ما لعله أن يصحبه من ميل طفيف الى المثالية الكلاســيكية التى تضفى على الهيئة البشرية •

ولعل مما لا يناسب المقام هنا البحث فى القيمة النســبية لمختلف المعايــير الجمالية • فكل ما يلزم غرضنا الحاضر هو أن نوضح أنه توجد فعلا معايير مختلفة ولا سبيل الى التوفيق بينها • فقد أومأنا من قبل أن هــذه المعايير الجمالية تعد من ناحيتها الأساسية تعبيرا عن فروق فى الاستعداد المزاجى • ولكن مهما يكن من أمر تفسيراتها ، فان طرائق التعبير المتشعبة التى تدل عليها مصــطلحات من أمثال « الطبيعية ـ والواقعية » ـ والمثالية ـ والتأثرية ـ والتعبيرية ـ وفوق الواقعيــة ـ أى السريالية ، قد وجدت التبرير التاريخى والنظــرى . أجل ان تقويمها النسبى بواسطة معيار مطلق ربما لم يبــرح تحت البحث ، ولكن ناقــدا مسئولا لا ينكر الآن أن هناك شيئا من المبرر الجمالى لقنــاع زنجى يماثل مبرر تمثــال نصفى رومانى ، ومبررا جماليا لفسيفساءة بيزنطية كالذى يجده لصورة «هيكل» ممارقشــة فان ايك وكـذا لبـيكاسو بقـدر بيـيرودلا فرانشـيسكا. وإذن فالمسألة التى تحتاج الى البت ليست البحث عما اذا كانت رســوم الأطفال تتمشى وبعض المعايير الجمالية المطلقة ، بل ما اذا كان ممكنا ربطها بطراز أو عدة طرز للتعبير الجمالى ، أو حتى هل هى تشكل نوعا جماليا خاصا بعينه (Sui generis) •

على أننا قد رأينا فعلا أن رسوم الأطفال لا تتمشى كلها وطرازا واحدا : وأن هناك على الأقل ثمانية طرز ، وأن هذه الطرز تتقابل والاستعدادات السيكولوجية لكل طفل بمفرده • ومن الحقائق المقررة أيضــا أن طرز الفن فى جملتها لها أسس سيكولوجى مماثل ، ولكن العوامل الاجتماعية والمذهبية ، التى قد لا تكــون غائبة غيبــة تامة عن فن الأطفال ، تعود فى فن البالغين فتعــدل ما للاســتعداد

السيكولوجى من تعبير مباشر وتعقد التحليل تعقيدا هائلا . فأما التشابه العام السائد فى فن الأطفال طرازا بطراز ، فيمكن تفسيره بما يجريه عقل طفل ما قبل المراهقة من تجنب نسبى لهذه التعقيدات .

والشىء الضرورى واللازم فعلا فى أثناء تحديد القيمة الجمالية لرسوم الأطفال ، هو المعالجة الموضوعية نفسها التى يوجهها دارس الفن لجميع المظاهر التاريخية التى يتخذها الدافع الخلاق . فان رسوم بعض الأطفال لا بد أن تتمشى ومعايير التصوير عند التأثريين ، كما أن بعضها الآخر يتطابق وتصوير الانطباعيين، فضلا عن أخرى تجارى معايير الرسم عند الطبيعيين وهكذا دواليك . فلو عولجت رسوم الأطفال بهذه الطريقة فسيظهر أن عددا قليلا جدا منها هو الذى يعوزه ــ مهما تكن الحال ــ عنصر ذو أهمية جمالية . ولكن يتبقى هناك بداهة فارق بين طرائق التعبير الطفلية وتعبير البالغين داخل نفس الفئات الواحدة .

فهل يعتبر هذا فرقا فى القيمة الجمالية ؟ .

وهنا يكون الفرق فى جوهره فارقا فى النضج . ولا مشاحة فى أن قدرة البالغ على بث قدر أكبر من المعرفة والخبرة فى تصويره شىء لا سبيل الى المنازعة فيه ؛ ولكن هذا ليس بفارق جمالى . والشىء الذى يوجد الى جانب ذلك ، هو فرق يكون ببساطة مجرد فرق فى الطاقة والتآزر العضليين ، فارق تلخصه عبارة : « المهارة التكنيكية » . وبقدر ما تكون المهارة التكنيكية هى القدرة على التعبير بكفاية عن ادراك عقلى أو وجدان ، فانها ستساهم فى القيمة الجمالية « لواقعة » التعبير . من أجل ذلك السبب فى حد ذاته صار احتياز المهارة ، بواسطة طرائق سنناقشها من فورنا ، شيئا لا بد من تشجيعه . على أنه ينبغى لنا فى الحين ذاته أن نسلم أنه يبدو أن عملية النضج نفسها توفق بين المهارة وبين احتياجات الطفل فى أية مرحلة معينة من مراحل التطور . فالمهارة ينميها الرسم ، وليس الرسم هو الذى تنميه المهارة . (٢) فالمهارة الكافية لانشاء رسم تمثيلى فى

---

(٢) أنظر أرسطو طاليس فى Vicomachean Ethics 1103 a. « أن الفضائل لا تنشأ فينا لا بالطبيعة ولا فى معاكسة للطبيعة ؛ والأرجح أننا مكيفون بالطبيعة لتلقيهن ، وانهن يبلغن بفعل العادة حد الكمال . ومن ناحية أخرى ، نستطيع أن نحرز من =

سن الخامسة عشرة تكون أكثر مما يكفى لرسم تخطيطه (Schema.) فى سن الخامسة .

ثم لا تزال تبقى بعد ذلك امكانية وجود صفة جمالية نوعية فى فن الأطفال ـ وهى صفة قد تومىء اليها بوجه عام لفظة « السذاجة » . وليست جميع رسوم الأطفال « ساذجة » ـ فان عددا جسيما منها يقترن « بالذكاء » أو « الغرور » . ولكن عندما نكتشف صفة ما فى رسم أحد الأطفال نصفه بأنه رسم « ساذج » ، فاننا نشير بذلك الى « نظرة » معينة للأشياء اختص بها الأطفال وحدهم ، بل ربما اتصفت بها فئة نادرة من البالغين الذين يحتفظون بهذه الملكة الطفلية . وقد وصفت تلك النظرة فى موضع آخر بوصف « العين البريئة » ، وهو قول أعنى به العين التى لم تتأثر بالفكر العقلانى أو الاستنباطى ، العين التى تقبل الترابط بين المتناقضات ، وهو الكفاية الذاتية للصور التى ترد العقل غير مدعوة ودون مراجعة أثناء المشاهدة . فخير ما يوصف به ما يكتبه الطفل أو يرسمه أنه واقعة « حدس شعرى » ، كما أنه يعتبر لغزا يتجاوز فهمه قدرتنا على التحليل المنطقى . وعندما يكتب طفل : « ان وجه الله بأكمله شجر » ، أعرف أن صدقا شعريا قد تم التعبير عنه ، وأن التعبير تم بطريقة لا يصل اليها الا طفل . وبالمثل ، عندما أقف أمام مئات من رسوم الأطفال ، أى أمام معظم الرسوم التى صورتها فى هذا الكتاب ، أعرف أننى تلقاء صدق شعرى ، صدق ما كان أحد عدا طفل بمستطيع التعبير عنه . وتلقاء تلك الرسوم لا يسعنى الا أن أقول مع فرانك سيزك : « لا شك أن المعلم يكون أشد الناس تواضعا وخضوعا حين يرى فى الطفل معجزة من معجزات الله وليس مادة تتلمذ عليه » .

= بين جميع الأشياء التى تجيئنا بفعل الطبيعة ، نستطيع ان نحرز القوة أولا ثم نظهر النشاط بعد ذلك ...... ، ولكن الفضائل نحصل عليها بممارستها أولا ، كما يحدث أيضا فى حالة الفنون هى الأخرى . وذلك بأن الأشياء التى لابد لنا من تعلمها قبل اتيانها وفعلها ، نتعلمها بفعلها : مثال ذلك ، أن الرجال يصبحون بنائين بأن يبنوا كما يصبحون عازفين على الكنارة بالعزف على الكنارة ؛ وهكذا أيضا نصبح عادلين ان أتينا بأعمال عادلة ، ومعتدلين باتيان أعمال معتدلة ، وشجعانا باتيان أعمال الشجاعة . » (ترجمة أوكسفورد) .

وليس معنى ذلك أن المعلم ينبغي أن يقتصر على الوقوف جانبا • فان ذلك قد يكون شيئا مرغوبا فى عالم الخرافة ودنيا بيتربان * التى لا ينمو فيها الأطفال أبدا • بيد أن الطفل فى حالة مستديمة من التحول • فان جسمه وعقله ينضجان ؛ وهو يوفق بين نفسه وبين بيئته الاجتماعية توفيقا لا مفر منه وأن يكن لا شعوريا • وواجب المعلم هو السهر على هذه العملية العضوية • وأن يتحقق من أن ايقاعيتها الزمنية (Tempo) ليست قسرية ، وأن فروعها الطرية لا تشوه • وتتيجة لهذا يتحتم أن تتغير القيم مع انقضاء سنوات النمو • فالشيء الذى يعتبر ثمينا فى طفل الخامسة وقيما عنده، ليس من الضرورى أن يكون ثمينا عند طفل العاشرة أو طفل الخامسة عشرة • ومن الأشياء الكثيرة التى ينبغى للمعلم عملها ، أن يكون مستعدا لالقاء تحية الوداع متكرها الى ما للسذاجة من فتون وسحر • والمسألة التى يدور حولها الأمر كله هى المحافظة على استمرار عضوى سليم ، بحيث تضمحل الرؤية الشعرية لأحد الأعمار منتقلة غير مدركة الى الرؤية الشعرية للعمر التالى : أى بحيث أن حاسة القيمة لا تفقد مطلقا أساسها الغريزى ، فتصبح قانونا خلقيا أو سنة جمالية ، أى ذيلا واضافة صناعية تلحق بوجود لولاها لصار وجودا نزوعيا شهويا «Appetitive» بحتا •

٣ ــ موقف الهيئات الرسمية

مما لا يحتمل الشك أن اعتبارات من هذا النوع لا يخلو منها موقف الهيئات الرسمية حيال الفنون فى التربية • ومهما يكن الامر فالذى حدث فى بريطانيا العظمى ، هو أن تقارير متعاقبة للجنة الاستشارية لوزارة التربية قد أكدت ضرورة التوسع والتحسين فى تدريس الفن والحرف بالمدارس الابتدائية والثانوية ، ليكون ذلك على الأقل تصحيحا للآثار المشبوهة المريبة التى تترتب على تعليم يقتصر قيامه على المنطق أو قواعد اللغة دون غيرها • ولعله يشوقنا أن نلحظ أنه فى أثناء السنوات الثلاث عشرة التى تفصل ما بين تقرير هادو حول تربية المراهقين (١٩٢٦) وتقرير المستر سپنس عن التعليم الثانوى (١٩٣٩) قد حدث فارق بات وقاطع فى معالجة هذه المادة • ففى التقرير الأول

* هو شخصية اخترعها بارى (ج • م •) وتمثل الولد الصغير الذى لا ينمو أبدا . (المترجم)

يقرظ « الرسم والدهان (Painting) » بوصفهما وسيلةلتهيئة طريقة للتعبير الذاتى للطالب ووسيلة للتعبير عن تقديره وتذوقه لما يراه فى العالم المحيط به من أشياء ، ولكنهما لا يلبثان أن ينبذا فورا بحجة أن « الأسس التى ينبغى أن يقوم عليها هذا التطور قوية ركينة ، وأنها مفهومة فيما نعتقد فهما جيدا ، وأن القيام ببحثها تفصيلا لا تكاد تدعو اليه ضرورة • » ثم يمضى التقرير فيبحث فى شىء من التفصيل « تطبيق الرسم على فروع العمل فى مدرسة حديثة » وهو أمر ينبغى فى نظرنا أن يكون من الخصائص الأساسية لتلك المدرسة • وبناء على وجهة النظر هذه تصبح بعض المهارة العملية فى الرسم اضافة ثمينة ، بل هى والحق يقال اضافة لا غنى عنها فى دراسة فروع متنوعة من خطة الدراسة ، مثل الأشغال الخشبية والمعدنية والهندسة الاولية ومبادىء العلوم وبخاصة دراسة الطبيعة وعلم الأحياء والميكانيكا والجغرافيا والتاريخ • ففى مثل هذه المواد تكون للرسم قيمته لا باعتباره فقط وسيلة لتسجيل ما يرى ، وبذلك يقوى قدرة التلميذ على المشاهدة المضبوطة للتفاصيل ، بل بوصفه أيضا وسيلة لتدريب التلميذ على تقدير أهمية الرسوم التوضيحية والخرائط والخطط «Plans» فى الكتب المدرسية والمراجع التى يستخدمها فى مختلف فروع خطة الدراسة » (ص ٣١٠) • ثم يمضى التقرير مفرقا بين الأقسام الرئيسية الأربعة التى ينبغى أن ينقسم اليها تعليم الرسم — وهى : رسم الأشياء والرسم من الذاكرة والرسم الهندسى والميكانيكى والتصميم •

وهذه الفكرة التى تتخذ من « الفن عاملا اضافيا » ، فكرة يبلغ من تغلغلها وتوطنها فى بلادنا ألا ندهش حين نجدها ماثلة فى مستند رسمى فى عام ١٩٢٦ • كما أنه ليس مما يثير العجب فى شىء أن تظل هذه الفكرة نفسها سائدة مسيطرة على نسبة ضخمة من مدارسنا • وأدعى من ذلك الى العجب ، دون أن يوليه أحد حقه من الادراك ، هو أن وزارة التربية نفسها قد أطرحت الآن هذا الاتجاه • ففيما عدا التوصيات الواردة فى تقارير التعليم الابتدائى (١٩٣٩) والثانوى (١٩٣٩) ، التى لا تخرج عن مجرد توصيات لجنة خارجية ، نجد فى

---

* أنظر ص ٥٨٤ من مجموعة المصطلحات العلمية والفنية التى أصدرها مجمع اللغة العربية ، حيث يعرب لفظة Painting بالدهن والتصوير . (المترجم)

كتاب « مقترحات مقدمة لتكون موضع بحث المعلمين Suggestions for the Consideratian of Teachers.) منذ طبعة ١٩٣٨ فما بعدها ، فهما تاما وتحبيذا كاملا لما نستطيع مع ذلك تسميته « وجهة النظر الجديدة » • وبذلك تكون نقطة التأكيد التى ركز عليها تقرير ١٩٢٦ قد قلبت رأسا على عقب : اذ يذكر القسم السادس من الفصل السابع ما نصه :

« من الواضح أن التدريب على فن الرسامة (Draughts manship) ، وان كانت له قيمته كوسيلة الى غاية ، فانه ليس غاية كافية فى حد ذاتها • ويبدو أن حب الرسم والدهان (التصوير بالألوان) وصنع الأشياء غريزى فى كل طفل سوى » • ويمثل هذه الوسيلة يعبر عن أفكار لديه حول الأشياء التى تحيط به ، قبل أن يستطيع استخدام الكلمة المكتوبة بزمن بعيد ، ولا بد لهذا المخرج الذى يعد متنفسا لمخيلته الممتلئة من أن يعزز وأن ينمى الى أبلغ تمامه • ومما يجدر ذكره هنا أن التلقائية والنضرة والقوة التى يتسم بها التعبير الحر الذى يتجلى فى رسوم وتصويرات صغار الاطفال ، — ينبغى أن يعترف بأنها أعظم أهمية من الدقة فى النقل والمحاكاة ، ولكن ينبغى لنا أن نعترف أيضا أنه من الطبيعى بالمثل للطفل السوى احراز التقدم نحو معايير البالغين فى لغة الرسم شأنهم فى حالة الكلمة المكتوبة • وحتى ونحن نعالج مرحلة المدارس الثانوية (Senior School Stage) ، فان كتاب المقترحات يشير الى أنه : ليس هناك من مبرر لهجر الرسم والتصوير التعبيرى والتخيلى •

« وما من معلم يخطر له على بال أن يزود الأطفال بمفردات احدى اللغات أو بمعرفة بقواعد النحو فيها ، والقدرة على صنع الرموز المستخدمة فى كتابتها ، ثم يحول دون كل فرصة للتعبير عن الفكرات باستخدام ما علمه • ومع ذلك فان فى امكانك حتى اليوم العثور على مدارس يقضى فيها الأطفال الكبار كل الوقت الذى يمنحونه للرسم فى الحصول على المعرفة بشكل الأشياء واحراز القدرة التكنيكية فى فن الرسامة ، دون بذل أية محاولة لاستخدام هذه المعرفة فى التعبير عن الفكرات » •

ووفقا لهذه الملاحظات العامة ، تنصح وزارة التربية أن يكفل المعلمون لتلاميذها الحصول على : « توازن معقول بين احراز المعرفة والمهارة وبين استخدامها فى التعبير عن الفكرات » •

ان هذا الاعتراف الصريح بالاتجاه الجديد نحو طرائق تعليم الفن يصحبه تسليم بأن « الفن » ينبغى أن يفسر على أوسع صورة ، وأنه لا ينبغى أن يوجد تفريق مصطنع بين « الفن » ــ و « الصناعة اليدوية » ، « التى ينبغى حقا أن تعتبر جزءا لا يتجزأ من فرع هام من فروع التدريس » • فمتى تم تفسير الفن على هذا المعنى ، أصبح مادة ذات أهمية كبرى • بل الواقع أنه ليس فى الخطة المدرسية شىء أوثق منه ارتباطا بالحياة • وبينما يقل عدد من يدعون الى استخدام فن الرسامة • مهما يكن مدى ذلك ، فان الجميع يدعون لممارسة الاختيار بين ما هو جيد وما هو أقل جودة فى مسائل الشكل والحجم والصنعة ، والى التصرف الفعلى اما بوصفهم أفرادا أو أعضاء فى المجتمع ، وهو أمر يؤثر فى بيئتهم •

والآن وقد تم للرسم الحصول على هذه المنحة السنية ، قد يبدو من نكران الجميل الشكوى بأنها غير كافية • على أنه يحتمل أن جهات مختلفة قد تولت تحرير أبواب «كتاب المقترحات» ، وعلى حين أن الذى حرر الفصل المخصص للفن قد ادعى لذلك الموضوع دعاوى عريضة ، فان هناك مدعيات منفصلة ومعادلة لهذه فى الفصول المخصصة للغة الانجليزية والأدب ، والجغرافيا ودراسة الطبيعة والعلوم والرياضيات • على أنه ينبغى لنا فوق هذا أن نكون على ذكر من أن « الكتاب » مخصص فقط لمعلمى المدارس الأولية العامة ، وأن أحدا لم يضع للمدارس الثانوية مقترحات مماثلة لهذه ــ وان عبر تقرير سپنس عن رأيه بأن التدريب على المواد الجمالية « لا يقل أهمية عن تدريب العقل بواسطة اللغات والعلوم والرياضيات » (ص ١٧١) • والشىء الذى يتجنبه كل من « الكتاب » والتقريرين هو اقامة أى نوع واف من الترابط بين مختلف المواد التى تضمها الخطة • ولسنا نعنى بالترابط مجرد وجود التناسب فى توزيع ساعات الدراسة • فان هذه الناحية الكمية المحضة قد عولجت بشىء من التفصيل ، كما أن تقرير سپنس مثلا فى الجدول التجريبى الذى أورده ، يعين للمواد الجمالية من الزمن قدر ما يعين للرياضيات والعلوم مجتمعين ، وقدرا أكثر مما خص به اللغات ، على أننا نعنى بالترابط شيئا أشد جوهرية ــ شيئا لا يقل عن ادخال المعيار والميزان الجمالى فى كل ناحية من نواحى الحياة المدرسية • وينبغى أن يكون

واضحا من الاعتبارات التى قدمت فى الفصول الأولى من هـذا الكتـاب ، أن النشاط الجمالى بوصفه ذاك هو العملية العضوية الخاصة بالتكامل الفيزيائى والعقلى : أى ادخال القيمة فى عالم قوامه الحقائق • ومن وجهة النظر هـذه يدخل المبدأ الجمالى فى الرياضيات والتاريخ بل حتى فى العلوم نفسها ؛ كما أنه يدخـل فوق كل شىء فى جميع ما للحياة المدرسـية من نواح اجتماعيـة وعملية(٣) • ومنذ البداية نفسها ، ينبغى تطبيق المبدأ الجمالى فى بناء المدرسة وما فيها من حلية وزخارف ، وكل قطعة من قطع أثاثها وأوعيتها ، وفى جميع النواحى المنظمة للعمل واللعب • ولا شك أن لكل من الكلام والايماء ، لكل عمل أو حركة ولكل طريقة من طرائق السلوك والتعبير ، ــ صورته وصيغته ؛ كما أن نمط هذه الصيغة يكون له أثره وكفايته بقدر ما له من قيمة جمالية •

٤ ــ الخلق والانشـاء

ان هذه الوجهة هى التى نبدأ منها توجيه النقد الى نزعة معينة توجد ببعض المدارس ، بل توجد عند بعض علماء التربية ، وهى نزعة الخلط بين قيمة كل من الفن والانشاء الآلى البحت • ومن حسن الحظ أن « كتاب المقترحات » ••• يخلو من هذه النزعة : فهو ينقص من قدر أية محاولة لمعالجة « الفن والصناعات اليدوية » بوصفهما أقساما منفصلة من الخطة الدراسية • اذ ينبغى أن يعاملا كلاهما بوصفهما مجرد وسطين مختلفين للتعبير عن نفس النوع من النشـاط الجمالى • ولكن الذى يحدث فى كثير من المدارس وبخـاصة مدارس البنين العامة ، أن غرفة الرسم وورشة الأشغال اليدوية يعاملان كبديلين ، كما أن هناك تحيزا يزيد من قوته أن أحدا لا يعبر عنه صراحة ، وهو التحيز لورشة الأشغال اليدوية ــ وذلك لأنها فى نظر البعض أحفل « بالرجولة » كما أن لها فى نظرهم قيمة مهنية أكبر • وعندى أن هذا التمييز يعتبر صدى وانعكاسا لما عليه حضارتنا

---

(٣) ربما شاقنا أن نتذكر أنه منذ كتابة هذه الكلمات اجريت باحدى المدارس الاعدادية ببرمنجهام تجربة طبق فيها المبدأ الجمالى بهذا المعنى التام وبنجاح تام أيضا . وقد وصفت هذه التجربة فى نشرة مصورة كتبها ناظـر المدرسـة المستر ا . ل . ستون ، ونشرتها وزارة التربية بعنوان (Story of a School) (وصدرت عن دار مطبوعات الحكومة الملكية البريطانية لندن ١٩٤٩) •

من طبيعة « ممزقة » ، لأنها حضارة تسمح بمنتهى الهدوء بالتفريق بين الشكل والوظيفة ، وبين العمل والفراغ ، وبين الفن والصناعة ، وهو أمر يعتبر من حيث أساسه تفريقا بين العقل والمادة ، بين الفرد وبين النواحى الجماعية للشعور •
على أنة ينبغى أن يتضح لعين أى مشاهد ــ دون التوغل فى غمرة هذه التأملات الفسيحة ، أن الطفل الذى يقوم برسم أو تصوير تمثيل حر لوجدناته أو فكراته مشغول بشكل واحد من أشكال النشاط العقلى ، وأن الطفل المنشغل فى قياس وقطع أطوال من الخشب أو قطع من القماش ولصقها بعضها ببعض ، ربما كان مشتغلا بمنشطة عقلية أخرى مختلفة عن ذلك تماما • على أن النشاطين لا يمكن ربطهما بعضهما ببعض الا فى دائرة القيم الشكلية ، أى فى منطقة القيم الجمالية الصرفة التى تتوامق فى محيطها جميع أشكال التعبير أو تنبذ الى الأبد • فالصبى الذى يصنع دولابا للكتب أو صينية أو البنت التى تصنع فستانا ، لن يصلا الى ذلك المستوى ما لم يكن ما يصنعانه بالمقاس « يمضى فى عملية الصنع » التى تعينها حاسة للتصميم • ولا شك أن امتلاك الأطفال لتلك الحاسة أمر لا ينكره أى انسان شاهد أوائل جهودهم فى البناء والانشاء ؛ غير أن شيئا لن يكفف تلك الحاسة الغريزية بأسرع من التعجيل المبتسر باستخدام آلات الضبط والدقة • اذ لا بد أولا من تربية الحواس على تذوق ما للعادة من كيف وصفات ، والمقاسات وما فيها من تناسبات بصرية والعلاقة اللمسية بين المساحات والكتل • فالرغبة فى صنع الأشياء الجميلة ينبغى أن تكون أقوى من الرغبة فى صنع الأشياء النافعة ؛ أو بالحرى ينبغى أن يكون هناك ادراك غريزى لحقيقة ماثلة ، هى أن الجمال والمنفعة ، كل فى أعلى درجاته ، لا يمكن تصورهما منفصلين • على أن تمييز هذا الصدق بكل ما حوى من تجريد أيسر علينا من تطبيقه على التنظيم العملى لورشة المدرسة أو خطة الدراسة بالمدرسة• وسنرى من فورنا أن هذه الوحدة لا يمكن احرازها فى النهاية الا على يد النوع الصالح من المعلم •

٥ ــ التدابير الحالية لتعليم الفن بالمدارس

ان النظام التربوى الحالى يمنح براحا رحيبا لتعليم الفن والصناعة بمختلف مراحل التعليم ، على أنه يمكن القول على الجملة أن ذلك النظام لا يكاد يمنح

الا النهاية الصغرى المجردة فى المراحل الأولى ، وأنه ينقص من هذه النهـايه الصغرى باطراد مع تقدم الطفل ، ما لم يكن ذلك فى نطاق تحويل الطفـل الى دراسات التدريب المهنى التى تقدمها الفصول الصغرى بالمدارس الفنية ، حيث للفن أو الصنعة بالبداهة مبرر مهنى مباشر • وفيما عدا نواحيها المهنيـة ، فان جميع أشكال التربية الجمالية تنبذ باطراد أثناء تحـول التربية الى إعداد ناشط للحياة • والفن فى الفروع العليا لنظامنا التربوى ، لا يعد جـزءا ضروريا من تربية متحررة راقية •

واذا نحن بدأنا من القاع ، نجد أن النشاطات الفنية ، نظرا لسهولة تمثلها واستيعابها بمناشط اللعب ، تشغل مكانا ضخما بمدارس الحضانة • ويتوقف الشيء الكثير على الاهتمام الذى يوليه المعلم الفرد للمادة ، كما يتوقف على قدرتهم العامة كمعلمين ؛ على أن من العدل القول بأنه على قدر درجة كفايتهم تتخذ مدرسة الحضانة من بعض أشكال النشاط الجمالى الشـطر الأعظم من برنامجها اليومى • فكل اصلاح مرغوب فى هذه المرحلة يرتبط بطرق التدريس وليس بمحتوى خطة الدراسة نفسها •

ولا شك أن تشكيل مادتنا يبدأ فى المدارس الابتدائية • ففى هذه المرحلة يعطى الصغار حصة مزدوجة مدتها ٤٥ دقيقة أسبوعيا ، كما يعطى الكبار عادة حصة مزدوجة للرسم وتشكيل النماذج ، فضلا عن حصة أو أكثر للأشـغال (أشغال الخشب وأشغال المعدن للصبيان وأشغال الابرة للبنات)•

وتستمر الحصة المزدوجة فى المدارس الثانوية (وبصفة عامة فى تلك المعاهد الغريبة المسماة بالمدارس الشاملة Comprehensive) ، حتى سن الخامسـة عشرة • ومنذ الحادية عشرة الى الثالثة عشرة ، ربما أعطى تلاميذ هذا النوع من المدارس حصة مزدوجة اضافية تخصص لتعلم الحرف •

ومنذ سن الخامسة عشرة فصاعدا يحدد نظام الامتحـانات مركز الفن فى خطة الدراسة تحديدا مطلقا • ومن الخامسة عشرة الى السابعة عشرة لا تمنح المادة الا القليل من الوقت أو لا تمنح منه شيئا ما لم يأخذها الطالب فى امتحان « الشهادة الثانوية العامة » (G. C. E.) ، عندما تخصص لها حصة مزدوجة أو أكثر • وبالمثل قد تعطى حصة مزدوجة أو أكثر لتلاميذ الصف السادس الذين

يأخذون الفن فى المستوى « المتقدم » من امتحان « الشهادة » • أما بقية الصف السادس فيسودها نظام تعسفى تماما • ولكن معظم المدارس تخصص قدرا معينا من الوقت للفن فى هـذه المرحلة (بل حتى لتاريخ الفن وتذوقه) وللصنعة • وما نحن بحاجة الى متابعة الموضوع أكثر من هذا ، وذلك لأن أحدا فى بريطانيا العظمى لا يعترف به جزءا جوهريا فى التعليم الجامعى • على أنه حدث استجابة لبعض الحاجات المهنية (كالمتاحف وتجارة التحف الفنية وغيرها) أن أنشئت معاهد لدراسة ما يمكن تسميته باسم علم الفن بكل من لندن وبرمنجهام ؛ كما أنه توجد بكل من أوكسفورد وكمبريدج وأدنبره وريدنج[٤] فصول دراسية اختيارية • وقد أوردنا لك فى التذييل د استعراضا أعم لتعليم الفن بجامعاتنا ، ولكن بحسبك تلبية لأغراضنا الحالية أن تعلم أن تلك الدراسة لا يمكن بأى معنى من المعـانى أن تعتبر جزءا جوهريا مكملا للصفوف العليا من التعليم •

وهكذا يكون مكان الفن من ناحية كمية بحتة ، فى النظام التعليمى الحالى ببريطانيا العظمى • وقد قدمت توصيات منوعة لتحسين الحال من اللجنة الاستشارية بوزارة التربية • ويشير تقرير هادو عن المدارس الابتدائية (ص ٩٧ ــ ٩٨) الى أن : « الأشغال اليدوية والرسم نافعان كوسائل مساعدة للاحاطة بغيرهما من الأشياء ، بيد أنهما ينبغى أيضا أن يشغلا مكانا هاما يؤهلهما له حقهما • • • فالقدرات الخلاقة التى لكل انسان نصيبه منهـا حتى الطفـل العادى ، تعطى معلمية فرصة تغذيته بأذواق مرغوبة جدا ، مرغوبة لا لأنها فقط ستحسن نوع وقت فراغه بالغا ، بل ولأنها ستنزع بمضى الزمن الى رفع المستوى القـومى فى الصنعة وتساعد فى حدثان ذلك على تحسين كثير من منتجات الصناعة ؛ وهو اعتبار له فى نظرنا وزنه العظيم » • وبناء على أسباب لها نفس الوجاهة ورجاحة الوزن تستخلص اللجنة أنه « بينما الرسم لا يكاد يحصل على مكان كاف فى خطة الدراسة الحالية الخاصة بالأطفال ، فان الخطة المعينة للأشغال اليـدوية

---

(٤) قد تم منذ ١٩٤٣ تأسيس أقسام الفنون بجـامعات مانشستر وليـدز ونوتنجهـــام •

بجميـــع أنواعهـــا وبخاصة أشـــغال الحرف Craftwork غير كافية دون أدنى ريب وبخاصة فى حالة الصبيان » •

على أن تقرير سپنس حول التعليم الثانوى يظهر تفهما للمشـــكلة أرحب خيالا • فهو على الجملة يميز أنه فى خطة الدراسة الحاليـــة « لا تزال النزعة التعليمية المسرفة شديدة الرجحـــان بالمقارنة الى النشاط المبتـــدع » ــ وأن « المناشط التى هى أغنى ما يكون بالعنصر الخلاق لها أقوى المبررات للحصول على مكان فى خطة الدراسة » • وهم يحسون بأنه من الضرورى اعادة تأكيد التوصية التى قدموها فى تقريرهم عن « التفريق بين الجنسين فى خطط الدراسة بالمدارس الثانوية (١٩٢٣ ص ١٣٨) وأنه ينبغى تخصيص مكان أشد بروزا واستقرارا فى خطط الدراسة العادية للمدارس لكل من الصبيان والبنات ، وذلك بالنسبة للمواد الجمالية بما فى ذلك الموسيقى والفن وغيرها من أشكال التدريب الجمالى ، وأنه ينبغى توجيه التفات خاص لتنمية القدرة على التـــذوق الفنى بوصفها شيئا مميزا عن المهارة التنفيذية » • وانا لنشعر بأن هذا التدريب يعادل فى أهميته تدريب العقلية Intellect بواســطة دراسة اللغـــات والعلوم والرياضيات ، ونود أن نرى نسبة أكبر من ساعات الدراسة المخصصة لمـــواد من هذا اللون » • (ص ١٧١) •

وقد جاء فى منشور رسمى صدر عن مجلس التعليم (رقم ١٢٩٤) فى عام ١٩٢٢ ، أن أقل مـــدة تعتبر ضرورية للمواد الجمـــالية هى خمس حصص فى فى الأسبوع ، اثنتان منها للرسم واثنتان للعمل اليدوى وواحدة للموسيقى •

وقد زيدت هذه المدة فى تقرير سپنس الى سبع خصص فى الأسبوع فى أى دراسة عادية ، وأنقصت الى أربع أو ثلاث حصص للتلاميذ الذين يأخذون لغة أجنبية ثانية أو ثالثة منذ السنة الثانية فصـــاعدا ، وبالنســـبة للتلاميذ الذين يتخصصون فى العلوم والرياضيات منذ سنتهم الرابعة فصاعدا • وربما زيدت المدة الى ثمان حصص بالنسبة للتلاميذ الذين يدرسون لغة ثانية والذين يرغبون فى توجيه المزيد من الالتفات الى المواد الفنية فى سنواتهم الرابعة والخامســـة ، على أن هذا بطبيعة الحال مجرد توصيات لم تنفذ قط •

٦ – المنهـج الكـامل

ذلك بايجاز هو المركز الواقعى لتعليم الفن فى المدارس الابتدائية والثانوية فى بريطانيا العظمى[٥] ، وذلك هو مدى أية اصـلاحات لا تزال مع ذلك رهن المستقبل البعيد • ومن الواضح أن التمييز بين « النزعة التلقينية ـ والنشـاط المبتدع » قد أصبح جليا لأعين البارزين من علماء التربية الذين عينوا أعضـاء فى اللجنة الاستشارية للوزارة ، والذين يمكن اعتبارهم ممثلين لهيئة أوسع مدى ولا تقل عنهم حجية من رجال الرأى بين البيداجوجيين • وهذا التمييز هو بعينه الذى أقمناه على أسس سيكولوجية فى فصل سابق • وهناك كما يذكر القارىء قادتنا نتائجنا التى استخلصناها الى الذهاب الى أن تلك النشاطات التى تدل عليها عندنا كلمات من أمثال : خيالى ـ وخلاق ـ وابتداعى ـ وجمالى ـ لا تمثل مادة ذات حـدود محددة يمكن معالجتها كأية مادة أخرى مع تحديد حصصها الاثنتين أو الخمسة أو السبعة فى اطار جدول دراسى يغلى بالتنافس ، وانما هى

---

(٥) على أن الموقف فى اسكتلندة يختلف قليلا ، ولكنه لا يتجه نحو مصلحة تعليم الفنون . انظر مثلا Art Education in Scotland ملفين ج . ج كوربت مكيڤيان (مج ا . ع . ا . ١٩٣٩ Athene) . أما الموقف فى ويلز فيعالجه تقـرير للمجلس الاستشارى المركزى للتربية (ويلز) حول (Arts & Crafts in the School of Wales لندن ١٩٥٦) • والموقف القائم حاليا بجامعاتنا وهو الذى عالجناه فى التذييل د لا يختلف فى أى وجه عن الموقف فى الجامعات الألمانية فى ١٨٧٢ ، كمـا يصفه نيتشه فى On the Future of Our Educational, Institutions. المحاضرة الخامسة ترجمة ج . م . كنيدى أدنبرة ١٩٠٩) . « وان موقف هذه الجامعات من الفـن شىء لا يمكن الاعتراف به دون تورد الوجه بحمرة الخجل : فهو منعدم منها كلية . أما التفكير الفنى والدراسة والمحـاولات والمقـارنات الفنيـة ، فلسـنا نجد منها بتلك الجامعات اثرا واحدا ؛ وما يستطيع احد أن يفكر جـديا أن صـوت الجـامعات سيرتفع فى يوم من الأيام بالمساهمة فى الخطط الفنية القومية العليا . ولا يدخل فى هذه المسألة على الاطلاق ، أن معلما فردا يحس فى نفسه أهلية شخصية للفـن ، أو أن كرسيا لأستاذية قد أنشىء للتدريب على بث الروح الجمالية فى مؤرخى الأدب اذ لا تزال هناك حقيقة قائمة على حالها ، هى أن الجامعة ليست فى مركز يؤهلهـا للتحكم فى الشباب الأكاديمى بالتهذيب الفنى الشديد ، وأنه لابد لها أن تترك الأمور تجرى فى أعنتها ، شاءت أم لم تشأ وهذا هو الجواب المسكت على الادعاءات الجوفاء التى تدعيها الجامعات حيث تمثل نفسها فى صورة أعلى المعاهد التربوية » .

بالحرى ناحية من نواحي التطور العقلى تتصف بالشمول المطلق ــ والتى ليست والحق يقال تعد ناحية ومجلى للتطور العقلى بل هى طريقة له • فالاتجاه الخيالى لا يقف مناظرا للمنطق ، ولا الابتداعى عديلا للتعليمى المسرف ، ولا الفنى ضدا للنفعى ، بوصف كون كل منها مطالبا لا بد من النزول له عن شيء بدرجة تتفاوت من التكره وعدم الرغبة ؛ على أن العمليتين فى تضاد مطلق ، ومع أن النهاية التى نرغب فيها يمكن تسميتها باسم التوليف Synthesis ، فان

مدار نزاعنا هو أن أساس كل قوة ذهنية ومعنوية يكمن فى التكامل الكافى بين الحواس المدركة والعالم الخارجى ، أى بين الشخصى والعضوى ، وهو تكامل لا يمكن دركه الا بطرق التربية • وبعبارة أخرى ، فان تركيب العقل ، بقدر ما ينطوى العقل على القيمة البيولوجية التى تمثلها كلمة « الحكمة » على خير وجه كما سنرى ذلك من فورنا ، يقوم على أنماط عضوية للسلوك ، أى على « طريقة للحياة » تتمشى « وقانون الطبيعة » ؛ ثم ان الشيء الذى نسميه نمطا Pattern أو قانونا لا يتضح الا للحكم الجمالى وحده ــ هو لياقة أو « أهلية » أو قيمة لا تبدو الا لنواحي الحكمة القادرة على الادراك أو الفهم التى نسميها بقوة (الحساسية) و « الاستبصار » •

والنتيجة المترتبة على هذا ، أنه من وجهة نظرنا يكون النزاع حول الجدول الدراسى غير ضرورى وغير لائق فى الوقت نفسه • اذ ليس هدفنا هو الحصول على حصتين أخريين أو أكثر • فاننا لا نطالب بشيء أقل من الحصص الخمس والثلاثين التى يقسم اليها أسبوع الطفل فى الوقت الحاضر تقسيما تعسفيا • نحن ــ بقول آخر ــ نطالب بمنهج تربوى يكون جماليا شكلا وأساسا وجوهرا ، ولا تكون فيها المعرفة والقدرة اليدوية والنظام والتوقير ، سوى منتجات جانبية وفيرة العدد سهلة ولا مفر منها ، تتولد عن جهود صبيانية طبيعية •

ومن الجلى أن متطلبات كهذه تنطوى على اصلاح للنظام التربوى ، اصلاحا يكون من الثورية بحيث لا تستطيع تجسيده ملاحظات أو مشاهدات صادرة من فرد واحد ، وغنى عن البيان أنه لا يدخل فى طوقى أن أقول كيف سيتيسر لاصلاحات كهذه التأثير فى تعليم مواد بمفردها كالرياضيات والجغرافيا مثلا • فان التربية الكاملة التى أتمثل صورتها لاتهتم نسبيا بمصير المواد الدراسية

المفردة ، وذلك نظرا لأن الفرض الأساسى الذى تعتمد عليه تلك التربية ، هو تنمية الصفات النوعية ما بين استبصار وقوة حساسية ، وهى صفات جوهرية حتى فى علمى الرياضيات والجغرافيا(٦) •

ولا مفر لصوغ الأساس الجمالى للتربية فى مثل هذه العبارات العامة من أن يصطدم بأى صياغة مماثلة ذات طبيعة أخلاقية أو دينية • وسنعالج هذه المسألة فى الفصل التالى ، وان جاز أن يشار هنا بايجاز الى وجهة نظرى على سبيل الاجابة المؤقتة • وبقدر ما يتيسر فصل الفضائل وعلم الأخلاق عن الدين ، فهى لا تصلح أن تعلم فى مرحلة ما قبل المراهقة الا بطريقتين : (أ) اما باعتبارها نظاما تصوريا كليا من السنن أو الاعتقادات ، كالوصايا العشر أو كالمحاورات الدينية التلقينية (Catechism) • أو (ب) فى صورة الأمثال المضروبة • أما الطريقة الأولى ، فهى لأسباب سبق ايرادها فى هذا الكتاب ، طريقة يسىء الناس تصورها من الناحية السيكولوجية ، ولا يمكن جعلها مؤثرة الا بجزاء من الخوف أو الثواب يقوض الأساس الخلقى الذى قصد به منها أن ترسخه وترفع أركانه • ذلك أن الحياة الصالحة ينبغى أن يكون اختيارها حرا اذا شئنا الاستمتاع بها على الوجه الصائب • والطريقة الثانية لغرس السنن الأخلاقية تنطوى على الطريقة الجمالية : ومعنى هذا أنها تتكون من ترجمة التعميمات التصورية الى الصور المحسة فى أى نمط درامى ، كما أنها لا تؤثر الا بمقدار ما يكون لها من قيمة جمالية • والأمثلة المضروبة التى رويت عن المسيح وعن لاهوتزوى وعن تولستوى ، أو عن أى معلم أخلاقى عظيم انما هى آيات فنية كما أن المقصود منها أن تعمل عملها (وهذه هى النقطة الهامة) فى المستوى الادراكى اللااستدلالى للشعور العقلى (٧) •

---

(٦) ان قيام التربية الجمالية فعلا بتنمية هذه الصفات النوعية قد بسطته وضوح التجربة التى أشرنا اليها فى الهامشة رقم ٣ ص ٢٩٠ أعلاه :

(٧) انظر جوستاف ثيبون : « ... ليس هناك خطأ اجتماعى أشنع من اجبار الجماهير على القداسة . والآن ونحن كما ترى موضوعون فى غمرة فشل أصاب العادات الأخلاقية لم ير الناس لم مثيلا قط فى التاريخ ، فان مما يخلق بالمفكر أن يحذر الآن اكثر منه فى اى وقت مضى ، من التراكيب المثالية والأنظمة العامة الشاملة ومن التخدير بالألفاظ والأوهام الباطلة . فان الاستثارة الخلقية قد نميت تماما ابان

ولا يفوتنا أن نكرر هنا أن علاقة نمط التربية عندنا بالتربية الدينية (بقدر ما يستطاع فصل هذا الشكل التربوى من التربية الأخلاقية) انما هى علاقة تقمص وتطابق • وليس من المحتمل (لأسباب لا داعى للخوض فيها الآن) أن الشعائر المحددة والمناسك الممارسة لأية طائفة بعينها سيأتى عليها يوم تضم فيه الى النظام القومى للتربية • اذ أن أقصى ما يمكن محاولته أو الرغبة فيه ، هو بث روح دينية أو اتجاه دينى فى الطفل وهى خصيصة عبرنا عنها فيما سلف بلفظة « التوقير » • وكانت وسيلة هذا التوقير فى الشعوب البدائية هى على الدوام الموسيقى والرقص ، وغيرهما من أشكال التهذيب الفنى • وهل يستطيع أحد أن يجادل بأن طفل ما قبل المراهقة عرضة للتأثر القوى والتشكيل الكامل الفعال بأية وسيلة بديلة من هذه ؟ وربما كان من مذهبى الفلسفى الخاص القول بأن الدين يتضمن فوق كل شيء حياة تنمشى والطبيعة ، على أن هناك فلاسفة أوضح تدينا منى قد اعتقدوا ذلك الرأى نفسه ، ومن ثم أوقعوا أنفسهم فى نظام للتربية يستطيع أن يدعى لنفسه أيضا خلة المطابقة للطبيعة ، أى أنه قائم على ادراك مباشر للقوانين الطبيعية ، أى على ممارسة هذه القوانين ، فى مناشط تتكون فى الطفل وتكتسب الأهمية بالنسبة للطفل بقدر ما تتخذ شكلا أو نمطا للصحة الجمالية • والواقع أن ادراك الصواب وليس معرفته ، وهو أيضا الشيء الذى تستطيعه الطفولة ،(٨) وهو أيضا الشيء الذى تختص به وتمتاز فيه •

زمن طويل جدا : فأما ما نحتاج اليه اليوم قبل كل شيء فهو عملية تحريك ، هو سنة اخلاقية محركة ودافعة . فقد آن الآوان بعد الذى مر بنا من فسوق ذهنى وعاطفى متعدد الألوان متمدد الأجل عقيم ، أن نعلم الناس كيف يضعون فى أصابعهم وعلى راحة أيديهم ، المثل الأعلى الذى يحملونه فى أرواحهم والوجدان الذى يحملونه فى قلوبهم . وهنا يدخل الأمر فى دور « تجسيد » للصدق البشرى بكل تواضع واصطبار ، وبذلك نمنح الصدق البشرى جسدا وحقيقة واقعة يمثلان فى حياة أى فرد وكل فرد . ولن يبلغ أنبل المثل معناه الحقيقى الا بدرجة تتناسب وتوليده لذلك الجهد البسيط الوضيع القائم على اللحم والدم » أنظر What AilsMankind ? ترجمة ويللورد هل نيويورك ١٩٤٧ ص ١٣٤ ــ ١٣٥ .

(٨) ان النواحى الاجتماعية لهذه المسألة قد عولجت فى الفصل الختامى من الكتاب .

ولا يختلف اثنان فى أن المعرفة باعتبارها معلومات مرتبة ومستظهرة ، شىء ضرورى لا بد منه لكسب الرزق • ولكن لعل من أبرز وأقوى نقط النزاع الرئيسية لهذا الكتاب أن تلك المعرفة يمكن اكتسابها بسرعة وكفاية فى أثناء مرحلة المراهقة من مراحل التطور العقلى ، ان كان دور ما قبل المراهقة أرسبت فيه أسس حكمة طبيعية •

ومعنى هذا فى الواقع العملى ، أن مرحلة التربية الابتدائية بأجمعها ينبغى اعادة تنظيمها على بساط خطة كاملة تفقد فيها المواد المفردة معالمها المحددة والمصطنعة الحالية ، لكى تنغمس فى نشاط كلى انشائى أو ابتداعى ، فتواصل بهذا المعنى المضى بطرق التعليم بمدارس الأطفال والحضانة • وينبغى لكل ذى لب أن يتصور تطور الطفل على أنه التوسيع المطرد لجماعته الاجتماعية ، التى هى العائلة أولا ثم روضة الأطفال ثم الفصول المتعاقبة بالمدرسة الابتدائية • وينبغى أن تكون المجموعة فى كل مرحلة سليمة متكاملة وعضوية ، تقوم بكل مناشطها كوحدة •

على أن التقدم المطرد يمكن من وجهة نظر النشاط اعتباره بادئا « باللعب » ، وأنه لا يعد طوال المرحلة الابتدائية بأسرها ، الا تطورا للعب • ومن البديهى أن هذا الاقتراح لا ينطوى على شىء بالغ الأصالة ، وأن « نهج اللعب » انما هو منهج تعترف به التربية ، وخاصة بمدارس الحضانه • على أن المعنى العام للعب وهو المعنى الذى أقيمت عليه هذه المناقشات والتجارب يكون ــ كما أشرت الى ذلك من قبل ــ ناقصا أو سطحيا فى بعض الأحيان • وهو يصبح فى أدنى درجاته ذريعة « لعدم أخذ الأشياء مأخذ الجد » ، فتنحط كل مادة الى درك لعبة هازلة يكون فيها المعلم مهرجا مسرحيا • وتنزع الطريقة فى خير أحوالها الى تطوير شكل من أشكال الغش والتزييف لا شك أنه بالغ الوضوح لعين الطفل • فنهج اللعب لو أننا سلكنا به المسلك الصائب.لا ينبغى أن ينطوى فحسب على قلة التماسك والتوجيه فى التدريس ــ فان ذلك يعتبر لعبا أثناء التدريس ، لا تدريسا باللعب ــ « على أن اضفاء سمتى التماسك والتوجيه على اللعب معناه تحويله الى فن » ، ومن أجل هذا السبب أثير فى الفصل السابق اعتراض على المعالجة النظرية للفن التى تعتبره شكلا من أشكال اللعب • فان اللعب يكاد يكون

نشاطا غير رسمى يستطيع أن يصبح نشاطا فنيا ، وبذلك يستطيع أن يكتسب أهميــة للتطور العضــوى للطفل •

٧ ـ من اللعب الى الفــن

لا شك أن المتصفح سيكتشف أن أضرب لعب الطفل المختلفة يمكن تنسيقها وتطويرها فى اتجاهات أربعة ، تتقابل والوظائف العقلية الأساسية الأربع ، وأن نشاط اللعب عندما يطور على هذا النحو ، يضم اليه بطبيعة الحال جميع المواد الدراسية المناسبة للدور الابتدائى من أدوار التربية •

على أن اللعب يمكــن من ناحيــة « الوجدان » تطويــره بالتشــخيص Personification والتجســيد Objectivation فى اتجاه « الدراما والتمثيل •

أما من ناحية « الاحساس » ، فاللعب يمكن تطويره بطرائق التعبير الذاتى نحو التصميمات البصرية والتشكيلية •

وأما من ناحية « الحدس » ، فاللعب يمكن تطويره بالتمرينات الايقاعية فى اتجاه « الرقص الموسيقى » • على أنه من ناحية « الفكر » ، يمكن تطوير اللعب بالنشاطات الانشائية المتجهة نحو « الصنعة » •

فهذه النواحى الأربع للتطور : وهى التمثيــل والتصــميم والرقص (بما فى ذلك الموسيقى) والصنعة ، هى الأقسام الأربعة التى ينقسم اليها بحكم الطبيعة نظام التربية الابتدائى ، ولكنها مجتمعة تكون وحدة هى بذاتها وحدة الشخصية المتطورة بانســجام (٩) •

وهى تتضمن فى الواقع جميع المواد التى تعلم عادة بالمدارس الأوليــة فى فصول منفصلة لا رابط بينها • والتمثيل أو الدراما يتضمن مختلف وســائل التواصل ، كالالقاء والمطالعة واللغة الانجليزية • والرقص يشــمل الموســيقى والتدريب البدنى • والتصميم يشمل الدهان والرســم وتشــكيل النماذج • والصنعة تحوى المقاسات (للحساب الأولى والهندسة الأولية) ، وفلاحة البســاتين

---

(٩) انظر أرسطو فى Politics. (٥ : ٣) « والفروع المعتادة للتربية أربعــة ، وهى (١) القراءة والكتابة ، (٢) الألعاب الرياضية ، (٣) الموسيقى ، (٤) ثم فن التصميم ، وأن لم يعترف الكل بهذا القسم الأخير » •

وعلم الأحياء والزراعة وأشغال الابرة وبعض أوليات الفوزيقى والكيمياء وتركيب المواد وتركيب مواد الطعام والمخصبات الخ .

وهذه النواحى التى هى قوام التربية تكون نواحى لعملية واحدة ، ولا يمكن تقسيمها الى شعب منفصلة دون الحاق الواحدة منهن الضرر بالأخريات . واللعب الأساسى يعد درامة فى حد ذاته ، هو الدرامة الكاشفة للبواطن ، درامة الخلق والاستكشاف ، وهى درامة تسمى « بالنمو » ، كما أنها تنطوى على الصنعة والتصميم والرقص بوصفها نشاطات تعاونية ضرورية .

وبينما الطفل ينمو ، اذا هو يطور تحيزا يتفاوت حسب استعداده المزاجى ، ويتجه على امتداد أحد الاتجاهات الأربع لنشاطه المبدع . ومن البديهى أن الحالة المثالية هى الحالة التى يتم فيها التطور الانسجامى لجميع الوظائف العقلية ولكن ليس هناك مثل أعلى واحد للشخصية البشرية ، ولا حتى أربعة أمثلة عليا ، بل أربع مجاميع رئيسية تختلف فيها نسب الامتزاج بين الوظائف الثانوية الثلاثة الواقعة تحت السمة المسيطرة .

على أن الامتزاج لن يستطيع أن يتخذ نمطه النهائى الا عند المراهقة ، فحتى يتم الوصول الى ذلك الدور التطورى لا يكون من المستساغ فى شىء تقسيم نظام التربية الى مقاصير منفصلة تبعا للاستعداد المزاجى ــ أى بمعنى آخر البدء فى التربية المهنية . ولكن هذا بطبيعة الحال لا يعفى معلما فى المرحلة الابتدائية من ضرورة تكييف نظام عام وفق متطلبات الطرز المفردة .

والتعليم الابتدائى ينبغى أن يجعل مثله الأعلى الوصول الى «فرد» تتناغم فيه جميع الوظائف العقلية وتنمو معا بانسجام . وعلى ضوء هذا المعنى بالذات ، نستطيع العودة مستنيرين بفهم أعمق الى ما قاله أدموند هولمز ، حيث نوه بأن وظيفة التربية هى كفالة النمو . وربما بدا النمو عند البداية متسقا ، على أنه لا بد أن يحدث عاجلا أو آجلا ، ومهما أبطأ فلن يتأخر عن المرحلة التى ينتهى عندها التعليم الابتدائى ويبدأ عندها التعليم الثانوى ، ــ أن تنبت من الجذع فروع ، أى أن تمايز الشخصية وفق ما يفرضه الاستعداد الفطرى ، ومن هنا وجب أن يتبع التدريس الاتجاهات المنوعة التى تنشق اليها النفسية Psyche البشرية وتمتد فى البيئة الاجتماعية .

٨ ـ تركيب النظام التربوى *

ان هذه المبادىء العامة التى أسست على الشواهد السيكولوجية التفصيلية التى أوردناها فى الفصول السابقة ، لا مفر لها من أن تتضمن اعادة تنظيم عملى لأكثر مما تضمه محتويات الخطة الدراسية وأقسامها • فالتركيب الكامل للجهاز التربوى قد وضع تحت البحث ، ومعه كل التخطيط المعمارى للمدرسة وطرائق التدريس وتدريب المعلمين وقياس النتائج • ولما كان مدار اهتمامنا ليس انتاج تلك السلعة المصنوعة وهى « طالب العلم » ، بل مداره وحدة « عضوية فى المجتمع » هى « المواطن » ، فقد وجب علينا أن نخطط نظامنا التربوى على أساس المعالم الاجمالية العريضة لخلفية اجتماعية • والحق أن من المحتمل أننى منذ البداية قدمت افتراضات معينة قد تنم عن تحيز اجتماعى •

والفرق بين المثل الأعلى للمواطنية فى دولة ديمقراطية حرة والمثل الأعلى للخدمة فى دولة حكم استبدادى فرق مطلق تماما بحيث أنه يتضمن ، منذ الطفولة الباكرة الى الرجولة المكتملة ، تضادا تاما فى أهداف التربية وطرائقها • فالأحداث العالمية التى عشناها والتى لا نزال نعيشها بلغ من تأثيرها أن ساقتنا سوقا الى تحديد مفترضاتنا حول طبيعة المجتمع وهدف الحكم ، ومع أن ما وصلنا اليه من تعاريف يكشف عن مبلغ ما تتخبط فيه من ارتباك فكرى ، فانها تتفق وتحشد القوة والعزم فى مبدأين أو ثلاثة. فمهما تكن طريقتنا فى التعبير عن معتقداتنا، فاننا تتفق فعلا ، التزاما منا لجانب حرية الفكر والعمل فى الكفاح العالمى ، على أن المجتمع ينبغى أن يحكم بقانون الطبيعة ، وليس باعتقاديات يفرضها جنس معين أو عقيدة بعينها ؛ ونحن نوافق فعلا على أن فى الامكان تنظيم مجتمع على أساس الترابط الارادى والمساعدة المتبادلة ، كما أننا نتفق مع أرسطو على أن السعادة هى أعلى ما يمكن بلوغه من الطيبات ، كما أنها الهدف النهائى لكل ما نبذله من مناشط عملية وهذه المبادىء وهى جزء بارز وقوى من مذهبيتنا

---

* كتبت الصفحات التالية قبل تنفيذ قانون التربية الصادر فى ١٩٤٤ ، والقوانين المماثلة له التى طبقت على اسكتلندة منذ ١٩٤٦ وشمال ايرلندة فى ١٩٤٧ ، ولكن هذه المناقشة العامة للمبادىء لا تتأثر بماورد فى هذه القوانين من التدابير التفصيلية ، وهى قوانين تتعلق باعادة تنظيم نظام التعليم القومى ، وليس بأى تغيير جوهرى فى محتوى ذلك التعليم .

(ايديولوجيتنا) الجماعية ، أبعد ما تكون عن التحقيق فى نظمنا السياسية بما فى ذلك نظامنا التربوى • فنحن نعارض الغاء هذه المبادىء ولو ضحينا بالحياة ، بيد أننا ننفر نفورا غريبا من الاصرار على تطبيقها • فنحن نموت من أجل ألوان من الصدق لا نجرؤ أن نعيش عليها •

فاذا انتقلت الآن الى تقديم مقترحات عملية لاصلاح نظامنا التربوى ، فلن يكون له من غاية سوى المثل الأساسية التى يقوم عليها مجتمع مؤمن بحرية الفكر والعمل : وسيتضح ما وراء ذلك من تعريف لتنظيم ذلك المجتمع بينما تتقدم نحن من مرحلة الى مرحلة ؛ وذلك أن المرحلة النهائية للنظام التربوى ليست مدرسة اللغات الثانوية .Grammar School ولا الكلية التكنيكية (الفنون التطبيقية) ، ولا الجامعة ، بل المجتمع نفسه •

وأول مشكلة لا بد لنا من مواجهتها هى مشكلة عملية تتمثل فى كثرة « الأنواع التفصيلية للمدارس School Articulation » • ذلك أن الأضرب الكثيرة المربكة من أنواع المدارس لا تبرح وان قرب بينها الى حد ضخم قانون التعليم الصادر فى ١٩٤٤ ــ تعكس التحزبات الاجتماعية والقيود الاقتصادية أكثر مما تعرض علينا نظاما طبيعيا أو معقولا •

فمن أجل أسباب عملية أو عددية بحتة ينبغى تقسيم المدارس الى صفوف منفصلة ، والتقسيم الذى يبدو لى واضحا هو الذى يؤسس على مراحل تقدمية فى العمر والنضج • ولا تزال بعض جهات الاختصاص تزكى هذا النوع من التقسيم « الطبيعى » (أخص بالذكر مثلا الاستاذ رودولف شتاينر) ويدعى بعض الثقات أن تغيير أسنان اللبن عند سن السابعة وقدوم البلوغ فى سن الرابعة عشرة وتوقف الاجسام عن النمو فى سن الحادية والعشرين ، تؤذن باتمام ثلاث عمليات ايقاعية للتطور الفيزيائى مع أدوار تكميلية للتطور النفسانى • فكل تقسيمات للمناهج التربوية والتنظيم التربوى ينبغى أن تضع هذه الادوار الجوهرية فى حسابها •

---

* نوع انجليزى من المدارس الثانوية يهتم بتعليم اليونانية واللاتينية بوجه خاص . (المترجم)

على أن المنحنى الفعلى لنمو الطفل له مظهر أعقد من هذا • ويجد القـارىء تفاصيل أوفى عن هذا الموضوع فى المذكرة (الملحق ٢) التى أسهم بها الاستاذ هاريس فى تقريرهادو عن « المدرسة الابتدائية » • ويظهر منحنى النمو (من حيث الطول والوزن) ثلاث فترات من الانبجاس « تعقبها ثلاث من « الامتلاء »، مع فواصل عند نهاية السنة الاولى والرابعة والسابعة والعاشرة ، والخامسة عشرة والعشرين من عمر الانسان » •

ولكل فترة « انبجاس » مشاكلها الخاصة ، وبكل فترة امتلاء طابعها الخاص وان كان ذلك الى حد أقل • على أن هذه الفترات جميعا عرضة للانقلاب رأسا على عقب بسبب تذبذبات النمو ، وربما أمكن تعديلها بالتغذية وظروف البيئة فضلا عن المرض • وتتجلى فى فترة الانبجاس الاولى اخطار بعض أنواع معينـة من أمراض التغـذية كالكسـاح والاسخربوط واسهال الأطفال والاضطرابات الهضمية • فأما فترة الانبجاس الثانية من الخامسة الى السابعة وفترة الامتلاء الاولى التى تسبقها مباشرة فانهما ترتبطان بشكل غريب بالاصـابات الحـادة والأمراض المعدية التى تصيب الأطفال كالسـعال الديكى والحصبة والجدرى الكاذب والدفتريا • أما فترة « الامتلاء » الثانية من السابعة الى الحادية عشرة أو الثانية عشرة فهى الفترة التى يعرض علينا فيها الطفل بدرجات متفاوتة عواقب هذه الامراض المعدية الحادة • والمشاكل التى تظهر أثناء تلك الفترة تدور بشكل مسيطر حول وراثة الأمراض ونقائص السنوات السابقة • وهنا تكـون هناك أشياء تستدعى بوجه خاص التفاتا عاجلا منها التسنين والبصر الضعيف وتضخم اللوزتين واللحمية الانفية ومرض الأذن الوسطى وأمراض الغدد الليمفاوية فى الصدر والعنق والبطن • ولكن يمكن فى الوقت نفسه اعتبار فترة التماسك هذه الممتدة من سن السابعة الى الحادية عشرة الفرصة المواتية للتعويض عما سـلف من أخطاء التطور وللاعـداد للمطالب الثقال التى يحتمها النمـو السريع الذى يحدث أثناء « فترة الانبجاس » الثالثة وهى فترة البلوغ •

« وطراز النمو الذى يسجله هذا المنحنى أبعد ما يكون عن التمثيل الصحيح الوافى للتغيرات العميقة التى تحدث فى أى طفل معلوم ، ويقتصر على الأخص على معالجة التغيرات فى الطول والوزن • والواقع أن كل بعد خطى خارجى للجسم

باستثناء الرأس والعنق يكاد يتبع هذا النوع من النمو • هذا وان نمو الهيكل العظمى والأطراف والقفص الصدرى وأعضاء التنفس ونمو الجهاز العضلى فى مجموعه يتطابق وهذا النوع العام من نمو الهيكل العظمى » •

« على أن نمو المخ ومقلة العين والجمجمة له طراز خاص • فمنذ الميلاد الى سن ثمانية عشر شهرا ، تنمو هذه الأعضاء بسرعة مفرطة ، حتى اذا بلغ الطفل سن الثانية : اذا هى بلغت الى ستين فى المائة من حجمها لدى البالغين ، واذا هى تكاد تصل فى سن السابعة الى خد حجمها عند البالغين تقريبا • وهذا الطراز من النمو يمكن إعتباره عصبيا (Neural) وينطبق على المخ والحبل الشوكى ومقلة العين والأذن والجمجمة مع استبعاد الوجه •

« أما الأنسجة الليمفاوية فى الجسم كما تتجلى فى الغدد الليمفاوية واللوزتين والغدة التيموسية ، فانها تنمو بسرعة فى الطفولة وتواصل النمو بسرعة أقل الى حد ما حتى سن البلوغ • وفى أثناء المراهقة والحياة البالغة يحدث نقص مطلق ونقص نسبى فى مقدار الأنسجة الليمفاوية • وبالنظر الى مدى ما تدخل فيه الغدد الليمفاوية فى الاطفال بجميع أعمارهم بلا استثناء نتيجة للامراض الحادة والاصابات المعدية المزمنة ، لم يكن بد لهذا الطراز الثالث من النمو الليمفاوى من أن تكون له أهمية عميقة » •

« والطراز الرابع من النمو هو الذى يحدث فى « أعضاء التناسل » • فان هذه الاعضاء تنمو بغاية البطء فى الطفولة ، وتظل ساكنة على حالها أو تكاد من الثانية الى العاشرة ، ثم تنمو بسرعة فى السنتين السابقتين للبلوغ ، ولا تزال تنمو أثناء البلوغ وأثناء المراهقة » •

« ويؤكد اسكامون أن هذه الأنواع الأربعة من النمو سواء منها العام والهيكلى والعصبى والليمفاوى والتناسلى ليست الا تمثيلات (: صورا) فجة لما عليه العمليات الداخلة فيها من تعقيد » •

« وهناك صورة تتحدى كل تحليل هى صورة الغدد الصماء أو اللاقنوية أو غدد الجهاز اللاقنوى التى أمدتنا بالعدد الجم من المشاهدات التجريبية المذهلة ، ولم تظفر منا الا بالقليل والضعيف من النظريات والقواعد التى تفسرها •

فالغدة الدرقية يتجلى فيها نمو مطرد منذ الميـلاد الى النضج ، مع ميـل الى التضخم يرتبط بالبلوغ والحمل يعد طابعا واضحا • أما الغدة التيموسية فتتبـع نهج النمو الليمفاوى • على حين تتبع الغدة الصنوبرية طريق نمو الأعصاب ، كما أن النخامية تتبع نفس طريق الدرقية • فكأنه ليس هناك أى أثر للترابط فى نمط نمو الغـدد الصـماء • »

لقد أطلنا الاقتباس من هذه المذكرة لأنها تبين أن لا فائدة ترجى من جعـل أى تنوع تفصيلى لعملية التربية فى الأطفال قائمة على أساس نموهم البدنى ، أو على أى تطور بدنى يعتقد أنه مصاحب • وربما بدا لنا بسبب غيبة أساس عضوى كهذا أننا قد أرجعنا على أعقابنا الى تقسيمات تعسفية بحتة تحددها الاعتبارات العملية والاجتماعية ، واذا حدث كما سيظهر للقارىء فورا ، أن تقابلت هـذه التقسيمات وأدوار التطور الايقاعية التى سبق ذكرها ، كانت تلك مصـادفة سعيدة • وعندى من ناحية أولية ، أنه ليس هناك على الاطلاق أى سبب يدعـو الى اعتبار التربية شيئا يخرج عن عملية موحدة ومستمرة ، تبدأ بصفة عامة عند سن الخامسة أو أقل منها ، ولا تنتهى حتى يصـبح الطفل مستعد أن يتبوأ مكانه فى مجتمع البالغين بوصفه وحدة منتجه • ومعنى هذا أن نهاية تربية أى طفل لن يحددها سوى خصائص المهنة التى أظهر الطفل فيها قدرة أو آثرها بالتفضيل أثناء عملية التربية •

وربما أجمع الناس على أسس فيزيائية ان لم يكن على أسس خلقيـة ، أنه لا يجوز للطفل أن يمارس أية مهنة على الاطلاق وهو دون الرابعة عشرة • وهذه القاعدة العامة تؤذن عند ذاك بنهاية التعليم الابتدائى •

وربما صح الاتفاق بين الجميع عندئذ أن هناك مهنا معينة تحتاج الى تربية طويلة الأمد تصل الى سن الثامنة عشرة ، على أن تأخذ بأسـباب التخصص تدريجيا • وعندئذ تتوافق هذه القاعدة ونهاية التعليم الثانوى •

وهناك بعد ذلك عدد محدود من المهن سيحتاج الى تربية متخصصة بعد سن الثامنة عشرة ، والى سن الحادية والعشرين بل حتى الخامسة والعشرين • ويعتبر هذا الدور طرازا مقننا للتربية الثالثة أو المهنية (كليات الفنون التطبيقيـة والجامعات التكنيكية) •

ومع ذلك فان هذا النظام الموحد سيترك بدون تسوية جميع المسائل المتعلقة بالانتقال من مرحلة الى أخرى • ويبدو أن من المتفق عليه بصفة عامة أنه لو قدر لتلميذ فى المرحلة الابتدائية أن ينتقل فى النهاية الى المرحلة الثانوية ، وجب أن ينقل الى المدرسة الثانوية قبل الوصول الى النهاية الطبيعية للمرحلة الابتدائية وبالمثل، فان تلميذا بمدرسة ثانوية ممن سيواصلون دراستهم بمدرسة فنون تطبيقية ينبغى أن يبدأ تخصصه التكنيكى أو المهنى قبل الوصول الى النهاية الطبيعية للمدارس الثانوية • وبعبارة أخرى ينبغى أن تتراكب المراحل الثلاثة الى حد ما بعضها فوق بعض•أما النظام الحالى فانه يهيىء الوسائل الكفيلة بانتقال تلميذ المدرسة الابتدائية فى سن ١١ + ، مع اعادة النظر فى شأن من يتخلفون عند سن ١٣ • ولكن الحقيقة كما أوضحها الأستاذ كلارك (١٠) : « أنه يبدو أن الخبرة التى لم تتأثر بالفروض «الأولية» المفترضة مقدما،والتى لم تشوهها محاجة خاصة حول موعد « ابتداء » المراهقة ، تشير الى أنه بالنسبة للطفل السوى الذى يتلقى تعليما سويا بالمدارس يكون سن التاسعة نقطة أنسب لأخذ مهلة للتوقف من سن الحادية عشرة • فعند بلوغه تلك السن يكون قد أحرز السيطرة على الأدوات الأساسية للمعرفة ويكون جهازه البدنى فى حالة اشتداد وتماسك تجعله كفؤا لدرجة عالية من الطاقة المتواصلة • وفضلا عن ذلك فلو أحرز الطفل بشكل مرض « جوهريات » ثقافة مشتركة قيمة ومعها على الأقل بداية تخصص شخصى ومهنى ، لم تكن دراسة بالمدارس الثانوية تمتد لست سنوات بمفرطة الطول • ويحبذ الأستاذ كلارك حصول الطفل على فترة توقف أخرى ، « أو على الأقل مهلة للمراجعة ، واعادة النظر » عند قرابة سن الثالثة عشرة • « ومنذ ٩ الى ١٣ ينبغى أن تظل خطة الدراسة متماثلة بالنسبة للجميع على وجه الاجمال ، مع قدر متزايد على الدوام من اليقظة ، التى تدخل فى حسبانها جميع الظروف ، رغبة فى استكشاف خطوط وأسس أشد أنواع التربية التالية صلاحية لكل تلميذ »• وعند سن الثالثة عشرة يوزع التلاميذ طبقا لميولهم على المدارس التكنيكية أو مدارس اللغات (الثانوية) •

(١٠) انظر Education & Social Change. (لندن . ١٩٤٠) ص ٥١ .

وبناء على وجهة النظر التى وصلنا اليها فى هذا الكتاب ، ينبغى لنا أن تتفق مع الأستاذ كلارك « أن فترة التوقف التى تحدث عند سن ١١ + يبدو أنها قدرت توقعا لأسوأ الظروف فى الحالين : المدرسة الابتدائية والثانوية على السواء . » على أننا من نفس وجهة النظر لا نستطيع قبول الرأى القائل بضرورة وجود فترة التوقف عند سن التاسعة ، ان كان ذلك ينطوى على تغيير فى نوع المدرسة . والشىء الذى يبدو أن الطبيعة ـ فضلا عن العقل ـ تتطلبه، هو مرحلة ابتدائية غير مجزأة تنتقل بشكل غير محسوس الى مرحلة ثانوية ، وهى المرحلة التى يبدأ فيها التمايز بين التلاميذ طبقا للميول ، فى الانعكاس على تنظيم المدرسة . فالنقطة التى ينبغى عندها أن يتفرع الجذع هى نفسها التى يمكن عندها تحديد الميول الفطرية بوضوح . وهى النقطة التى نطابق بينها وبين بدء البلوغ ، وهنا أى فى الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة ينبغى أن تجىء « وقفة للاستعراض واعادة النظر » . وتسليم الأستاذ كلارك وكثير من رجال التربية بضرورة « عمل وقفة لاعادة النظر » فى هذه المرحلة الهامة من الحياة ، يبدو أنه يؤذن بأن تلك الوقفة هى خط التقسيم الطبيعى بين دور تعليمى وآخر . أما مرحلتنا التاسعة أو الحادية عشرة + فهما بالمقارنة مرحلتان تعسفيتان تماما .

ومهما يكن من حال ، فان اعتباراتنا هنا ينبغى أن تتبع خط سير « طبيعى » كهذا ، وألا ينحرف بها عن سبيلها أية مسائل غير مستقيمة واياها ، تتصل بالنواحى المعمارية أو الاقتصادية . فان لم تكن المدارس الابتدائية أو الثانوية على ما هى عليه الآن تسمح بمثل هذا التقسيم الطبيعى للنظام التربوى ، وجب اعادة بنائهما من جديد .

وبالمثل ، ينبغى ألا يكون المعول فى تحديد سن مغادرة المدرسة بالنسبة للتلاميذ غير المحترفين وغير التكنيكيين ، على حاجات العائلة الاقتصادية ولا حاجات المجتمع الانتاجية ، بل يكون موجب التحديد القوانين الطبيعية للنضج الفيزيائى والعقلى .

من هنا يتضمن نظام التربية المطروح للنظر فى اقتراحات طرق التدريس التالية أربعة أدوار لعملية متواصلة :

(١) دور الحضانة حتى سن السابعة •

(٢) الدور الابتدائى من ٧ الى ١٤ •

(٣) الدور الثانوى من ١٤ الى ١٨ •

(٤) الدور المهنى من ١٨ الى ٢١ أو أكثر • •

والاعتراض الجدى الوحيد الذى يحتمل قيامه فى وجه هذا التقسيم للعملية العضوية السليمة للتربية هو أنه يحدد الدور الثانوى بفترة قصيرة هى أربع سنوات •

على أن مدار نزاعنا بأكمله سينحصر فى أن السنوات السبع المخصصة للدور الابتدائى ستضع أسسا للعقل والحساسية تعطل الموازين الحالية التى يقاس بها التطور العقلى بالمرحلة الثانوية ، وتجعلها غير قابلة للتطبيق • انها مرحلة ستصبح بالضرورة عندئذ دور تمايز • فيصل بعض التلاميذ الى الحالة المثلى من التمايز عند سن الخامسة عشرة وتمتصهم على الفور وحدات المجتمع الانتاجية ، وثمة آخرون يتمايزون بعد ذلك عند سن ١٦ ثم يمتصهم المجتمع عند ذاك ، وهكذا وهكذا ، حتى يتم التمايز النهائى عند سن الثامنة عشرة ، يوم تقذف البقية الباقية بنفسها الى دور أعلى من أدوار التربية المهنية(١١) •

٩ ـ المواد والفصول

اذا لم تقدم الحقائق الطبيعية لنمو الطفل الا أساسا ضئيلا لأية فترات توقف حاسمة فى التنظيم الرأسى للنظام المدرسى ، لم يكن هناك بالمثل أى مبرر لدى الطبيعة ولا أى سبب معقول لأى تقسيم أفقى جامد لتنظيمها • ومعنى هذا أن التقليد المتواضع عليه والمقبول بين الجميع باعتبار التربية مجموعة من « المواد » المتنافسة ، يعلمها متخصصون منوعون داخل فصول منفصلة ، يبلغ من سخفه

(١١) ليس أدل على الحاجة الى تقسيم أساسى وعضوى أكثر لنظام التعليم من ظهور اتجاهات وانحرافات محلية داخل النظام القومى الحالى تعرف بالمدارس المتعددة الجوانب أو المدارس الجامعة أو المشتركة أو المزدوجة الجوانب ، وهى المدارس التى يقصد منها أن تجمع تحت سقف واحد وتحت ادارة واحدة اثنين أو أكثر من عناصر التعليم (مثل اللغات والفنية والحديثة) التى يحاول « القانون » فصلها .

أنه لا يستطيع أن يقدم الينا أى مبدأ من مبادىء التنظيم • وكل ما يقدمه هو مجرد تجميع مشوش لعملية تاريخية غير موجهة • ولم يصل الى علمى أن محاولة بذلت قط لتبرير ذلك التقليد باعتباره نظاما : والعادة أن الناس يتقبلونه بوصفه نوعا لا مفر منه من المساهلة والحلول الوسط • ولكن الواقع هو كما أشار الى ذلك ذات مرة كالدويل كوك اشارة مليئة بالمرارة حيث قال : لست أتصور بالتأكيد أن هناك شيئا من مناهج التربية أقل كفاية ولا أشد تمزقا بصورة محزنة مثل نظام الفصول كأسلوب لتعليم المواد الدراسية » •

ولست أنكر بداهة أن هناك معنى معقولا واضحا يتم بمقتضاه انغمار مادة فى أخرى ، معنى يجعل أى تفريق بينهما تعسفيا • فكيف يمكن تفسير التاريخ بدون الجغرافيا أو الجغرافيا بدون الاقتصاد السياسى ، أو الاقتصاد السياسى بدون الفلسفة الطبيعية ، أو الفلسفة الطبيعية بدون الرياضيات أو الهندسة ؟ على أن هذا ليس بالضبط أساس اعتراضنا على نظام الفصول الدراسية • فان كان الهدف من التربية هو بث المعلومات بشكل يسهل تمثله ، فان تصنيف هذه المعلومات تحت مجاميع وعناوين مختلفة يكون طريقة معقولة • انه عمل لا بد من القيام به ولو على الأقل من أجل منفعته والرجوع اليه • ولكن اذا كان الهدف من التربية كما أكدت ذلك فى الماضى فى كثير من الأحوال ، هو التكامل ــ أى اعداد الطفل الفرد لمركزه فى المجتمع ليس فقط من الناحية المهنية ولكن من الناحيتين الروحية والعقلية أيضا ، فان ما هو فى أمس الحاجة اليه ليس المعلومات بل الحكمة والاتزان وتحقيق الذات والحمية ــ وهى صفات لا يمكن الوصول اليها الا عن طريق نوع موحد من تدريب الحواس من أجل العيش باعتباره نشاطا • وبعبارة أخرى ينبغى أن تكون المدرسة عالما مصغرا يمثل العالم ، والتعليم بالمدرسة نشاطا ينمو نموا غير محسوس حتى يصبح عيشا • فالعملية عملية ادخال فى مدارج الحياة ، ومع أن بعضهم ربما اعترض بأن كلمة « اللعب » ليست كلمة تصلح تماما لمثل هذه الشعيرة الجادة (ومن ثم فنحن نضع مكانها كلمة الفن) فان وصف كالدويل كووك لهذه الطريقة يظل خير ما أمكن اقتباسه من أوصاف • وهو يقول : ان اللعب على ما أقصده ــ (والفن على ما أقصده)

(*) هى على الفيزياء أو الفوزيقى والدينامبكا (المترجم) •

يذهب الى أعمق كثيرا مما تذهب اليه الدراسة ؛ فهو يمضى الى ما وراء الاستدلال العقلى ، واذ يضىء مخادع الخيال فانه ينشط جسم الفكر ويظهر كل الأشياء فى حال من الحركة . أما دراسة الكتب مهما كانت مستقصية ، فانها ربما ظلت مع ذلك سطحية بحتة ، من حيث أنه ربما لم يقم من خلفها أى احساس بالحقيقة . وقولهم « ليس ثمة انطباع بلا تعبير » مبدأ قديم قد جلله الشيب ، ولكن الذى يحدث حتى فى هذه الأيام أن التعلم كثيرا ما ينطوى على «المعرفة» دون الكثير من الاهتمام « بالوجدان » ودون بذل أى قدر من الاهتمام فى الغالب « بالعمل » . وذلك أن التعليم كالثوب قد يظل منفصلا ، لا يتخلل الذات ولا يتقمصها . أما « اللعب » (الفن) فشىء أعنى به عمل أى شىء يعرفه المرء عملا يدخل قلبه فيه . وأقصى ما فى الحياة والدراسة من تقدير هو أن يضع المرء نفسه فى الشىء المدروس وأن يعيش فيه عيش النشاط »(١٢) .

وهذه الكلمات وان كتبت قبل ربع قرن ، لا تزال تنتظر التنفيذ الذى يجسدها فى نظامنا التربوى ، وليس لهذا الكتاب من هدف يرمى اليه الا أن يكرر مع تأكيد جديد ومشدد ـ الحجة البليغة التى أوردها هذا الرائد .

ومن المعلوم أن كالدويل كوك كان ناظرا لاحدى المدارس ، وأن نظريته نشأت عن خبرته العملية . ولم تتح تلك الميزة نفسها لمؤلف هذا الكتاب ، ولذا فان عليه فى مجال طرق التدريس العملية أن يظهر الاحترام والخضوع لمن مارسوا التدريس من أمثال كوك وديوى وفريبر وبياچيه وهومرلين و ا . س . نيل ـ أجل يذعن لهم ويخضع والى آرائهم يرجع . وطبيعى أن تجاربهم مليئة بالكبوات والفشل المؤقت بأنواعه ـ بيد أنهم يمثلون الطريق الوحيد الذى تم عليه تقدم ايجابى فى الاتجاه الذى أشار اليه تأملنا النظرى أكثر والسابق على التجربة . وفى اعتقادى أن فشلهم فى اقناع العالم فى مجموعه ـ وهو عالم يطالب بنتائج كمية قوامها الدرجات والشهادات أكثر مما يطالب باضاءة مخادع الخيال ، يرجع الى اهمالهم للاعتبارات السابقة على التجربة . ولقد تقدم هؤلاء الرواد بهداية التجارب والزكانة ؛ ومنهم ـ وأخص بالذكر ديوى ـ من أقاموا فلسفة برجماطية على نتائج خبرتهم ؛ بيد أنهم لم يلتمسوا لمنهجهم أساسا كما

(١٢) أنظر The Play Way (لندن ١٩١٧) ص ١٦ ـ ١٧ .

فعل روسو ــ حيث ارتكز على ما فى الطبيعة البشرية من حقائق موضوعية، فان كانت وظيفة فن التربية رعاية النمو ، وجب علينا أولا أن نستكشف قوانين النمو؛ وهذه هى نفسها قوانين التقدم المتناغم ، قوانين العلاقات المتزنة ، قوانين النمط المحــرز •

وعندى أن الدلائل التى تدل على المنهج الذى يعقب ذلك تشير اليها هذه المبادىء العامة • ففى اعتقادي أن كثيرا منها قد أثبت هؤلاء الرواد الذين ذكرت، امكان تنفيــذه وأن اثبــات تلك المبادىء وتحســينها يتم كل يوم بالمــدارس « التقدمية » فى كل صقع من أصــقاع العالم • ومع أنها تقدم بطريقــة جازمة دوجماطية الى حد ما ، فانى أعترف كامل الاعتراف بأنها اما أن تقوم على قدميها أو تسقط من طولها ، لا بفضل تماسكها النظرى ، بل بفضل مدى نجاحهــا فى تأسيس تماسك المجتمع ورفاهيته •

١٠ ــ مدرسة الحضانة

ينبغى أن يكون المبدأ الذى تستهدى به مدرسة الحضانة (١٣) هو نشاط اللعب البعيــد عن كل تمايز • فيتــولى الآباء أو المعلمــون (بدلا من الآباء in loce parentis.) مشاهدة نشاط الطفل بأكمله • ولا يكون هناك تقسيم الى فصول الا طلبا لتيسير الاشراف ، كما لا يكون هناك تقسيم الى مواد ، الا بقصد تزويد الأطفال بالتنويع والاحتفاظ باهتمامهم •

وفى هذه المرحلة تكون وظيفة المعلم غير المتمايزة معروفة مقدما • مثال ذلك أن « كتاب المقترحات » الرسمى يذكر بصراحة شديدة أنه : « ليس هناك مكان لمعلم الفن المتخصص بمدرسة الحضانة » ، ويشير الى أن « دور المعلم انما ينطوى على التشجيع العاطف، لا على التعليم المباشر • أجل ان « كتاب المقترحات » حين يذكر

---

(١٣) وهذا المبدأ ينبغى أن تتاح له الفرصة ليشرع فى ارشادنا فعلا بمدارس الحضانة ، وهو يفعل ذلك على وجه الجملة وعلى قدر ما تكون مدارس الحضــانة مؤسســة على خطوط من العلم والاستنارة . انظر فويبى أ . كاسدن فى The English Nursery School (لندن ١٩٣٨) ، عن بيان تفصيلى للطرق المستنيرة التى تستخدم الآن ببريطانيا العظمى •

المبادىء التى تقع تحت خطة الدراسة ، يحبذ بطريقة عامة معظم طرق التدريس المناسبة للنوع الجمالى من التربية «كالتدريب الايقاعى» مثلا • ثم يقول « ان مثل هذا النوع من التدريس يتخذ عادة شكل الحركات البدنية على نغمات الموسيقى، وهذه هى الطريقة الطبيعية لادخاله • • وهو يعتبر اعدادا طيبا اختلف أشكال الرقص • • فبواسطة الغنـاء أو الترنم ، بمصاحبـة الموسـيقى أو بدونها ، أو العزف فى فرق القرع (بالطبول مثلا) تتقوى جاسة الايقاع » • وبعد الاشارة الى أهمية اعطاء الأطفال خبرة أولى ، وتشجيعهم على ترجمة خبرتهم الى لغة ، يعود « كتاب المقترحات » فيحبذ أشكالا أخرى للتعبير « ينبغى أن تتاح للأطفال فرصة كاملة للتعبير عن فكراتهم وخبراتهم عن طريق الرسم والدهان وعن طريق الأشغال اليدوية وعن طريق التقليد وغيره من الأعمال الدرامية • فبهذه الطرق يستطيعون فى أغلب الاحيان التعبير عن أنفسهم بطريقة أتم وأن يجدوا منفذا يخرج منه الدافع الطبيعى لخلق أو ابتداع أحد الأشياء • فعن طريق الموسيقى والرقص والقاء الشعر ، أو عن طريق ممارسة أنواع مختلفة من الزخرفة والتصميم يستطيعوا أن ينفسوا عن مشاعر لا يكادون يحسون بها هم أنفسهم ، ولكنهـا مع ذلك مشاعر حقيقية • » (١٤)

وبهذه الطريقة يعترف « كتاب المقترحات » بجميع الأشكال الأربعة للنشاط الجمالى التى نقترح وجوب احتواء التربية عليها فى فترة ما قبل المراهقة • ومـع ذلك فانه يخفق دون الربط بين هذه الأشكال الأربعة للنشاط بصـورة تشكل تصورا متكاملا لوظائف العقـل الذى يمر بدور النضج ، ويدخـل شـيئا من التأكيد غير المناسب على تلك « المهارات » (الكلام والقراءة والكتابة والعد) التى هى وسائل آليـة صرفه ، والتى خير صور اكتسـابها هى الصـورة غير المقصودة العارضة فى ثنايا نشاطات الابتداع • والشىء الذى يسلم به « كتاب المقترحات » فى حالة العد الحسابى ، وهو أن مهارة من هذا النوع يمكن تنميتها على حساب نفس الشىء الذى يجعلها ذات قيمة ، انما هو مبدأ عام ينطبق على جميع الأشكال الأخرى للمهارة •

---

(١٤) طبعة ١٩٣٨ ص ص ٩١ — ٩٢ •

وما أنا بحاجة أن أقول انه ليس فى طوقى التحدث عن طرق التدريس الفعلية ، على أن من الواضح لدى كل مشاهد مهتم بالموضوع أن كل شىء يقع فى دائرة هذا النظام أو دائرة غيره من الأشياء ، يتوقف على طبيعة العلاقة المؤسسة بين المعلم والطفل . فالمعلم الماهر يستطيع فعل الشىء الكثير لاصلاح وانقاذ أى نظام ردىء ؛ والنظام الطيب يصاب باللعنة ان وقع فى يد معلم غير كفء . ولهـذه المناسبة لا أملك الا أن أنقل اليكم كلمات ماريون ريتشاردسون ، وهى معلمة عظيمة جعلت تدريس الفن دائرة عملها الخاصة .

« ان الفنان يكتشف فى العالم المحيط به (يعنى فى مواده الخام) علاقات ونظاما وانسجاما ــ كما يجد الموسيقار هذه الاشياء فى عالم الاصوات . وهو شىء لا يمكن أن يفعله العقل الشعورى المخطط المدبر . فليس الفن جهدا تبذله الارادة بل موهبة تمنحها العناية الربانية ــ للطفل على الاقل ، وهو أبسط شىء وأشده طبيعية . فحيثما سعد الناس بالاخلاص والحرية ، أمكن أن ينبجس الفن . . ومن هنا يتجلى لنا لماذا كانت سعادة الطفل أو شقاوته فى حضرة المعلم بالغة الأهميـة ، ولماذا كانت مدرسة اليوم ــ أو لزم أن تكون ــ المستقر الأمثل لفن الأطفال . وليس من المبالغة فى شىء القول : انه ما لم توجد العلاقة المرتقية الى مكانة الحب بين المعلمين والأطفال ، استحال وجود فن للأطفال على ما نفهمه الآن .

فكيف يترجم هذا الحب نفسه الى أعمال ؟ ذلك أن العمل الذى ترى عينة منه هنا ليس « التعبير الحر » كما هو مفهوم بصفة عامة ، اذ هو قد يكون مجرد تقليد لا شعورى، وانما هو نشاط يظلله التهذيب تلعب فيه مواهب التخيل للمعلم نفسه دورا هاما جـدا .

وليس هناك اجابة مفردة عن هذا السؤال الذى يسأله كل انسان . فكل معلم يجد حله الفردى للمشكلة . وسيؤخذ كل من استطاع أن يبذل شيئا من وقته فى زيارة المدرسة لكثرة أنواع الطرق الحديثة وبالغ مرونتها . على أن هناك طريقة جوهرية قد ترسخت . فمعلم الفنون الصالح يأخذ تلاميذه ورسومهم مأخذ الجد الكامل على الدوام . ولعل لهذا الامر قيمته أكثر من أى شىء آخر كما أنه الوسيلة لحمل الأطفال على مطالبة أنفسهم بخير ما لديها . فهم بحاجة ،

وخاصة عند ما يقاربون الوعى الذاتى ، الى شهادة من بالغ رشيد لكى تقنعهم بأن فنهم جدير بالعناء المبذول فيه وله قيمتــه ، وليحذرهم من قبول الرســوم الجاهزة والنقول المستنسخة التى تحيط بهم من كل جانب • ويهبط هذا الوضع الجاد بسهولة تامة على المعلم عنــدما يدرك أن عمله مع الأطفــال قد يزوده فى النهاية بمفتاح يهيىء له فهم الفن فى أوسع معانيه • (١٥)

وقد كتبت هذه العبارات وتعليم الرسم والتصميم شاخص فى عقل كاتبنه ، ولكنها تنطبق بالمثل على فروع التربية الثلاث الأخرى ــ الموسيقى والرقص ، والتمثيل (الدراما) ، والصنعة • وذلك أنه مهما تكن ناحية التربية التى تتناولها ، ومهما تكن المرحلة التى نبحثها ، فان العلاقة المؤسسة بين المعلم والطفل هى العامل الكلى الأهمية • هذا وان نمو الثقة ، وازالة الخوف وما للحب والحنان من قوة رابطة ــ كل هذه هى العناصر التى ينبغى للمعلم أن يعمل بها • وليس تمثل المعرفة وتقبل التهذيب وتحقيق الذات هى وحدها التى تعتمد على التطور الصائب لهذه العمليات السيكولوجية ، بل ان الذى يعتمد على ذلك النــوع من التطور هو الأمر الأبلغ أهمية أو يكاد ، وهو التكامل الذى يحدث بين الفرد وبين المجموعة أو المجتمع الذى ينتسب اليه • وهناك عدة مدارس فى علم النفس الحديث تقوم فى هذا الحقــل بأبحاث أخذت تتقارب وتتجمع ، وكلها أبحاث تتجه الى ايضاح هذه الحقيقــة •

---

(١٥) « مذكرة » نشرت بصدد معرض لرسوم الأطفال فى قاعة مقاطعة لنــدن ١٢ يولية ١٩٣٨ . وعن المزيد من التفاصيل حول نفس هذه الطرق والمثل العليــا نفسها الخاصة بالمعلمين ، انظر مقالا بعنوان رسوم الأطفال وتصميماتهم « فى التقرير السنوى لمجلس مقاطعة لندن ، ج ٥ (١٩٣٦) ص ص ٣ ــ ٦ • وفى الامكان الاقتباس من مقالات كثيرة أخرى يقــدم فيها المعلمون بيانات عن طريقة تعليمهم الفن ، وهى معلومات لها أهمية عامة . على أن الفقرة التالية خيــل الى أنها قد تكون ذات نفع خاص وهى بعنوان « العقل المبدع فى التربية » بقلم ك. دوبلداى (مجلة New Era ج ١٧ عــدد ٢ فبراير ١٩٣٦) ، وانظر أيضــا A Summary of Art Teaching. بقلم أ . هـ . ستير (Athene. مج ١ عدد ١ ١٩٣٩) ، وانظر The Value of Art Teaching in School (بقلم مايكل فيلد Athene.) مج ١ عــدد ٥ ١٩٤١) ؛ وانظر أيضا Art Teaching in Preparatory Schools. مايكل كار (المرجع نفسه) ، وسلسلة المقالات التى كتبت بعنوان (Studios at Work.) بالمجلة نفسها .

والحقيقة كما عبرها واحد من أشد هؤلاء السيكولوجيين تعمقا هى أن : المشكلة الدائمة والعمل المركزى الذى لا بد للبشرية من انجازه كان ولا يزال هو النضج وايجاد التناغم بين حاجات الحب عنده وحاجات الشهية فيه وبلوغ الدرجة المثلى من الأشباع فى كل منهما . وهو عمل لا بد من تتبعه فى الفرد المتطور المتكيف فضلا عن متابعته فى الوقت نفسه فى المجتمع والثقافة والتقاليد التى لا تبرح تتغير . فأما الكبت ، فشىء يستطيع الفرد ممارسته ، كما تمارس المجموعة القمع « بطريقة تكميلية » . ورغم ذلك فان هذا الحل السلبى زائل غير دائم ومقلقل غير ثابت فى كلتا الحالتين ، أما ما هو مطلوب حقا فهو عملية مزدوجة من التوفيق ، أى توفيق الفرد للمجتمع والمجتمع لحاجة الفرد . بل ان المرء قد يعرف الثقافة المثالية والتنظيم الاجتماعى المثالى بأنه كل ما يمنح الطبيعة البشرية النهاية القصوى من حرية التعبير والتطور المسموح بهما اجتماعيا (أى لا يفرض عليهما سوى أقل قدر ممكن من القيود والاكراه) كما يمنح تلك الطبيعة البدائل الناجعة وألوان القمع المؤثرة الى أقصى حد « حيثما كان ذلك حتما لا مفر منه »(١٦) فيبدأ الأمر بأن يكون الآباء ثم المعلمون أداة لعملية التوفيق هذه ، مع جعل الحب شعلة ملطفة فى العملية كلها . فما نعلمه للأطفال ــ ان كنا نعلمهم بنجاح ــ ليس الا عددا كثيرا من البدائل والتعويضات عن القوى التى صهرت الطفل وأمه فى الأصل فى وحوة عضوية . ونحن هنا لا ننجح الا بمقدار ما نخلق وحدة عضوية أوسع مدى روابطها حقيقية وغريزية بدرجة لا تقل عن حال الأولى .

١١ ــ المدرسة الابتدائية

على أن هذه الملحوظات جرفتنا بعيدا عن موضوعنا المباشر ، وهو مبادىء التدريس فى مدرسة الحضانة . على أن المباذىء ذاتها صادقة الانطباق على المدارس الابتدائية ، بل على جميع مراحل التعليم والحق يقال (وادخال نظام المعيد (Tutor.) فى جامعتى أوكسفورد وكمبردج تسليم بالمبدأ القائل بأن التعليم الصالح يتوقف على علاقة من الثقة المتبادلة بين المعلم والتلميذ . وهنا ينبغى أن نذكر أن « استمرار الاحتفاظ » بنوع طرق التدريس

---

(١٦) انظر ايان د . سوتى فى .Origins of Love & hate ص ص ١٢٥ ــ ١٢٦ .

شيء جوهرى الأهمية لنظام التربية الذى أدعو اليه ، وأن استمرار الاحتفاظ بتلك الطرق ينطوى ضمنا على سلم تصاعدى لهيئة متصلة الحلقات متماسكة من المعلمين . وعندى أن أى انسان يعالج النظام التربوى الحالى بعقل متفتح ، سيجد أن أدهش ما فيه من متناقضات قيام ما قد لا يمكن وصفه الا باسم التقسيم « الطائفى » بين هيئات التدريس . فالهوة الفاصلة بين غير المؤهلين والمؤهلين ، وبين معلم الأولى ومعلم الثانوى ، هوة عميقة لا يستطاع عبورها . وهى قوة عاقبتها وجود صدع كارث يدمر استواء التطور من الناحية التربوية ان مر الطفل بين مرحلتى التعليم الابتدائى والثانوية ولم يكن مروره مجرد انتقال من بيئة ومباهج أحد طرز المبانى الى بيئة ومباهج بناء آخر ، بل انتقل أيضا من معلمين لهم معيار معين من التدريب الى معلمين لهم معيار مختلف تمام الاختلاف . فان فجائية التغير فى نمط السلوك ، وصعوبة ما يحتاج اليه الأمر عندئذ من اعادة توفيق ، لا بد أن تخلق فى الطفل ردود أفعال سيكولوجية ضارة ولا ضرورة تدعو اليها — ردود أفعال تنعكس فى الامتيازات والانقسامات الاجتماعية الباعثة على البغضاء . ولعل اتصال الطفل لأول مرة بهذه العناصر من الترفع الأجوف والاعتزالية هى النواحى التى ستصبح أساسا لمواطنيته المعيبة .

وهناك معلمون يجعلهم استعدادهم وكفايتهم أنسب لتعليم الحضائن ، كما أن غيرهم أليق لتعليم الشبان المراهقين ، ولذا فان هيئة التدريس ينبغى أن تتنوع وتتمايز لكى تتيح الفرصة لوجود أشكال منوعة من القدرات المهنية . على أن الهيئة ينبغى أن تكون هيئة واحدة مرتبطة بنظام واحد من التدريب وتزود أفرادها داخل حدودها بامكانيات الترقية والتطور التى ينبغى أن تتصف بها جميع النظم الديمقراطية . وذلك فضلا عن أنه حتى من وجهة نظر الأطفال ، ينبغى أن يكون فى امكان المعلم أن يواصل العمل فى جميع المراحل المنوعة التى ينقسم اليها النظام التربوى . ومعنى هذا بعبارة أخرى أن يكون من المعقول أن ينتقل المعلم نفسه (معلم الرسم مثلا) مع فصله (أو فصلها ان كانت معلمة) طوال جميع مراحل التعليم الابتدائى أو الثانوى . فنحن نريد من المجتمع والمسئولين أن يتصوروا المعلم فى صورة القيم على مجموعة ، لا فى صورة موصل للمعلومات المحيطة بمادة بعينها ، وفضلا عن ذلك فان سلامة المجموعة يرجح أنها

عامل تربوى أقوى كثيرا من أى ترتيب تدريجى للمعلمين • وهو موضوع لا بد من بحثه بتطويل فى فرصة أخرى ، حيث النقطة التى من الضرورى تأكيدها الآن هى استمرار عملية التربية • فينبغى اذن أن تتوقف عن العادة المألوفة من اعتبار طفل التعليم الاولى والمدارس الثانوية نوعين مختلفين من الحيوان ، لا بد من تزويدهما بقفصين مختلفين وحارسين مختلفين اذ الواقع أنه هو الطفل نفسه لم يتغير منذ الميلاد الى النضج ، وأن تعليمه ينبغى أن يكون عملية واحدة لا تنقسم •

وبناء على هذا تكون النتيجة أن الطريقة ذات الأربعة جوانب التى بدأت فى مدرسة الحضانة ينبغى أن تستمر فى المدرسة الابتدائية • فالطفل آخذ بأسباب لنضج وامتصاص خبرات جديدة واحساسات جديدة ؛ وقد أخذ عالمه الارتسامى (Eidetic.) فى التبلور حول مفاهيم تزداد عددا ومنفعة • وينبغى لتعليمه أن يواصل المضى بنفس سرعة هذه الطرائق العضوية ، فيزداد مجال مواده وتعقد حركاته ودائرة تهذيبه • على أن القوالب لا تنكسر ، وانما هى تتمدد • والرسم كما رأينا يتمدد ويتطور بصورة طبيعية ؛ حيث يعوض غنى محتواه عن الحالة الغفل التى تخيم على المعرفة التصورية conceptual • ويزداد التعبير اللفظى والموسيقى بنفس نسبة التعقيد ، مع التمسك بالوحدة أو التكامل باعتبارهما الهدف المستمر • على أن أعظم صنوف التطور هى التى ستحدث فى التعبير الدرامى والمناشط البناءة • وعندئذ يروح « المشروع » وقد أدخل فى حوزته نواحى أوسع من صنوف الخبرة والمعرفة الصحيحة ، فيسيطر على أسابيع بأكملها بل حتى فترات دراسية كاملة من برنامج المدرسة (١٧) •

وسيبدأ المشروع فى احتضان التاريخ والجغرافيا والاقتصاديات وعلم الاجتماع • وسيعبىء قدرات الأطفال البناءة ، وستروح هذه بدورها تضم اليها

---

(١٧) عن مقترحات عملية حول طريقة التدريس هذه ، Projects for the Junior School . تألف ر. ك. وم. ا. ر. بولكنجهورن وبياتريس كلمنتس (لندن ١٩٤١ . وانى لعلى ذكر من أن صنوفا من النقد الشديد قد وجهت الى طريقه المشروع ، ولكن يبدو أنها قائمة على نوع من المشروع عديم الشكل . وكما أوضحنا فى أثناء البحث فى طريقة اللعب ، يعتمد كل شىء على الشكل أو النمط المعطى لتلك النشاطات ، وعلى طبيعة الاهتمام الذى يستثار .

مشاكل متزايدة الصعوبة فى القياس والحساب والمساحة والبناء وفى الفوزيقى والكيمياء . ويحدث نتيجة لذلك أن المدرسة ذاتها بوصفها مسرحا أو مجتلدا * أو خلفية صورة ، تصبح عنصرا من عناصر التربية ؛ وتصبح العناية بها وشئون تدفئتها واضاءتها وتهويتها ، وفوق كل شىء زراعة حديقة المدرسة أو مزرعتها ، أنسب فرصة لتعليم عناصر العلوم والتاريخ الطبيعى المناسبة للمرحلة الابتدائية .

وسيقال الآن (كما قيل دائما) أن هذا شىء رائع نظريا ، ولكن هل هو شىء عملى قابل للتنفيذ ؟ والحق ان قابليته للتنفيذ شىء قد أثبتته التجارب التى تخفق دون الوصول الى المثل الأعلى لأنها جزئية وحسب ، ولم تنسقها أية نظرية عامة للتطور البشرى أو التنظيم الاجتماعى . ولكنى رغبة فى الاستشهاد بدليل على قابلية هذا النوع من التربية للممارسة والتنفيذ ، أوثر أن أنقل اليكم ، لا أية واحدة من تلك التجارب التى أجريت على التربية التقدمية فى ظروف مصطنعة من الانتقاء والبيئة (وان كنت لا أشك فى قيمتها) ، ولكنى أسوق الدليل فى صورة وصف لمدرسة ذات حجرة واحدة زارتها وفتشت عليها أمريكية من علماء التربية . وهو مقتبس من دراسة لم تنشر قامت بها فلورنس تلتون تحت ارشاد الدكتور بروكنر والدكتور وزلى بايك من أعضاء هيئة التدريس بجامعة مينيسوتا (١٨) .

« انى أفكر الآن فى دار مدرسة صغيرة وجميلة بيضاء مقامة على تل تحيط به غابة بمقاطعة هينيبين بولاية مينيسوتا . ومنذ اللحظة التى خطوت بها عتبة الباب عرفت أنى دخلت مدرسة الفن فيها جزء من المعيشة اليومية . وقد ألغى فيها التنظيم الرسمى الثابت للأدراج ، وهو المألوف كثيرا فى كثير من غرف الدراسة بالمدارس ، وبدلا من ذلك كانت الأدراج مجمعة معا . وقد امتد على طول احدى الحوائط بأكمله أفريز كبير عليه أشكال ملونة كان من الواضح أنها من شغل الأطفال . والخطة التى اتبعت فى الألوان كانت تبعث الراحة فى النفس ؛ وكانت ثياب المعلمة يتجلى فيها الذوق الحسن ؛ وقد أجيد تنظيم الكتب فأضافت الرونق الى ما فى الحجرة من الألوان ، وقد ظلل الجميع جو من الزمالة السعيدة

* المجتلد أو المعترك (Arena) هو فى الأصل مكان المصارعة عند الرومان (المترجم)

(١٨) دراسة حقلية لتعليم الفن فى مدرسة ريفية ذات فصل واحد بمقاطعة هينيبين بولاية مينيسوتا ١٩٣٦ . وقد اقتبست فى الكتاب السنوى الأربعين للجمعية الأهلية لدراسة التربية (١٩٤١) ص ص ٣٨٧ – ٣٨٨ .

بينما الأطفال يصنعون أغلفة لكتـــاب صغير فى التاريخ • وأخذت المعلمة تمطرنى بالأسئلة عن الفن • وكانت مهتمة بالطريقة التى يمكن بها اتخاذ الصور وسيلة لتطوير القدرة على التـــذوق • وعبرت لى عن الرأى الذى اقتنعت به طويلا ، وهو أن تنظيم معرض لأعمال الأطفال شيء ينبغى أن يقوموا به هم أنفسهم لأنهم يستطيعون بذلك أن يتعلموا كيف يوازنون بين أحجام الورق وأشكاله فى حيز معلوم • وكانت على ذكر من الفرص السانحة لتعليمهم اللون فى حياتهم اليومية • وعندما سئلت عن الطريقة التى تنظم بها عملها ، قالت انها تعلم مادة واحدة مثل كتابة الحروف للمجموعة بأكملها ، ولكنها كانت تنوع العمل ، حيث كانت تعطى تطبيقات بسيطة للأطفال الصـــغار ، وتعطى تطبيقات أصعب لأطفال الصفوف الرابع والخامس والسادس ، كما تعطى أصعب أنواع التطبيقات لأطفال الصفين الســـابع والثـــامن » •

« وفى هذه المدرسة يعد الفن جزءا من المعيشة اليومية • فالأطفال يعلمون كيف يكونون على شعور بالجمال فى جميـــع الأشـــياء فهم يتقبلون تقـــويم العمل المدرسى من أجل جدارته الفنية بنفس الطريقة الطبيعية التى يتقبلون بها تقويم الكلام • وهم يؤمنون أن جميع الأشياء ينبغى أن تكون جميلة لتصـــبح فعالة مؤثرة • وهم يتعلمون كيف يخلقون الجمال فى طيات اختياراتهم اليومية للملابس وترتيب كتبهم ولعبهم • وهم يستمتعون باللون وبساطة الخط المفرد والأنموذج الجامع بين القاتم والفاتح ، وأشكال ذات أنواع كثيرة — عن طريق الارتباط بالجمال • وكلها أمور يجدونها فى الطبيعة وفى الصور وفى النحت وفن العمارة وفى السلع المصنوعة • وهم يقومون بالتجارب فى صنع الأشكال والنماذج من الطين والخشـــب والجبس • وهم ينسجون نماذج بســـيطة على أنوال قد صنعوها بأنفســـهم • وهم يعبرون عن فكراتهم التصـــورية بوصـــفهم أفرادا وجماعات • وبواسطة العمل مجتمعين لانجاز أهداف جمالية مشتركة لمدرستهم ، يتعلمون كيف يخضعون الرغبات الأنانية للأهـــداف الجماعية • وهم يطورون الهوايات والاهتمامات • فاذا دارت دراسة حول قطر أجنبى تعلموا أنواع الملابس التى ترتدى فيه ، والترتيبات النموذجية للألوان عند أهله ، وكيف تتأثر أشكال التعبير الفنى لدى أحد الشعوب بما يحيط بهم من خلفية جغرافية ، وبحقائق تاريخهم وبخصائصهم الانفعالية وحالتهم الاقتصادية • وهم فى جميع الدراسات

الاجتماعية يهتمون بدراسة ما أسهم به الفن فيها من اسهامات • وترى المعلمة أن الفن أحد حقول التعلم التى تطورت عن طريق معالجات أربع ؛ هى بالتفصيل المعالجة التذوقية والاعلامية والخلاقة والتكنيكية • وهناك توازن قائم على حسن التوفيق بين العمل المقصود به بث التعبير الذاتى وكفالته ، وبين اتاحة الفرص للقيام بالاختيارات فى حقل الفن • غير أن العمل كله قد أبدعته يد الطفل • فليس هناك املاء ولا ترسم (للصور والأشكال) ، وليس هناك الا القليل النادر من النسخ والنقل ؛ بيد أن هناك متسعا أكبر كثيرا يتاح للخيال ، وعملا كثيرا لتطوير الصور العقلية • فالقدرة على عمل الأشياء بمهارة يحتفظ بنموها على امتداد الفترة المدرسية بكاملها • ويتعلم الأطفال تلك المعرفات ، والقدرات التى يقدر الخبراء أنها بالغة النفع الاجتماعى • وكل هذا التعليم على يد معلمة ريفية وليس على يد معلمة فن متخصصة » •

ويلوح لى أن هذا هو النمط الذى يسكن تحقيقه فى التربية بكل من لندن ونيويورك مثلما تم تحقيقه بمقاطعة هينيبين بولاية مينيسوتا • فان تلك المعلمة الريفية المجردة من كل مساعد والتى تعمل بمفردها بمدرسة ذات غرفة واحدة هى نموذج ينبغى أن يحتذيه كل معلم سواء أكان بمدرسة أولية أو ثانوية بل حتى كل معلم فى الجامعة • ولن أضيف شيئا الى ما عليه هذا المثال الأوحد من قوة وصدق أفلاطونى •

١٢ ـ المدرسة الثانوية

ان المدرسة الثانوية ليست الا امتداد للمدرسة الابتدائية ، ولما بها من طرق للتدريس • وكل ما هنالك من فرق هو أن حقلا أوسع يغطى ، كما أنه يسير بقدر متزايد من الترابط • على أن عاملا جديدا يشرع فى حملنا على الاحساس به • فان المجتمع الذى كان على الدوام الاطار الذى يصمم فيه نمط المدرسة ، والذى شخص أمامنا فى صورة تجمع بشرى هائل ، يتطلب الآن التفاتا أوثق • ومتى وجهنا اليه انظارنا عن كثب تجلى لنا أنه متعض (كائن عضوى) شديد التعقيد ، يتألف من عدد جم من الخلايا المتشابكة والمتفرقة والمتمايزة ، كل منها تقوم بوظيفة منفصلة ولكنها تعتمد بعضها على بعض • فالطفل يقترب من العمر الذى ينبغى له فيه أن يقرر ، الى أية خلية من تلك الخلايا

سيوفق نفسه عندما يغادر المدرسة • وعندئذ ينبغى للشطر الباقى من تربيته أن يعده لمكانه فى المجتمع ، ويجعل انتقاله من المدرسة الى المجتمع طبيعيا وسهلا •

وربما قيل ابتداء ، ان غالبية هـذه الخلايا ستمتص ما لهم من مادة حيـوية بشرية بدون أى اعداد خاص يتجاوز ما يزود به تعليم عام كالذى لخصناه لك • فالتربية ينبغى أن تكون منحت الفـرد عنـدئذ تلك الحكمة التى تتـولد عن الاستبصار ورقة الاحساس ، كمـا أن الخليـة ذاتها ــ يعنى النشـاط المتعلق بالصنعة ــ هى التى تصب الحكمة الأساسية فى قالب يناسب حاجاتها الخاصة • ذلك هو المبرر الذى يساق تسويغا لتربية مستمرة ، تكون متسقة طوال المرحلتين الابتدائية والثانوية • وهى تهب الطفل تلك القدرات العامة التى تجعله لائقـا للمجتمع •

على أن هناك خلايا أخرى فى الكائن العضوى الاجتماعى لها وظيفة أشـد تخصصا • فهى لا تحتاج الى الحكمة فحسب ، بل الى مهارة تكنيكية مكتسبة تعتمد على الدراسة المقتضبة فى مادة دراسية معينة • أو بعبارة أخـرى قبل أن يمكن تمثل الفرد فى الخلية الاستثنائية التى اختارها ، فلا بد من اعداده بواسطة فترة أخرى من التربية • والسؤال الذى يجب على المتخصصين فى التربية تحديده بالنسبة لكل وظيفة معينة ، هو العمر الذى ينبغى أن يبدأ عنده هـذا التدريب الخاص •

ففى معظم الحالات يكون من الواضح أنه ينبغى أن يبدأ قبل نهاية المرحلة الثانوية ، وخاصة متى مددنا المرحلة الثانوية الى سن الثامنة عشرة • فالطالب الذى يفكر فى الانتقال الى مدرسة الطب عند سن الثامنة عشرة لا بـد له من التخصص مقدما فى فروع معينة من العلوم قبل بلوغ ذلك العمر • ولكـن لو تصورنا واقع التعليم الثانوى على حقيقته لم نجده متضاربا مع مثل ذلك النوع من التخصـص التمهيـدى • « فالواجب يحتم علينـا ألا نعتبر التعـليم الفنى (التكنيكى) منافسا لأى تعليم متحرر ، بل أن نعده تخصصا فيه ــ ينبغى أن يجعل جهد الامكان ــ سواء أجاء مبكرا أو متأخرا فى حياة المتعلم ، وسيلة للتنبيه العقلى ، وسيتم استخدامه على أقصى درجة من النجـاح ، على يد من نظمت قدرتهم الذهنية بواسطة خير مناهج التدريب الأدبى أو العلمى » . وقد اقتبسنا

هذه الجملة من تقرير اللجنة الملكية عن التعليم الثانوى الصادر فى عام ١٨٩٥ (ص ٢٥٨) ، ونقلهـا تقـرير اسپنس معبرا عن استحسانه الشـديد لهـا (ص ٥٨ ــ ٦١) • وهناك عبـارة أخرى وردت فى ذلك التقرير القديم تعد فى نظرى أقرب الى وجهة نظرنا الحالية :

« ان أفلاطون فى مقالته بعنوان « بروتاجوراس » يرسم خطا فاصـلا بين الرجل الذى يدرس ــ التماسا لحرفة ــ فنون النحوى أو الموسيقار أو المدرب بوصفه صانعا ، والرجل الذى يدرس تلك الفنون كفرد خاص أو انسان حر قصدا الى التربية أو الثقافة • على أنه حتى الثقافة نفسها ليست غاية فى حد ذاتها : اذ أنها تجعل الشخص الخاص ذا قيمة أكبر لدى المجتمع والدولة • واذن فان المدارس الثانوية جميعا ، بقدر ما تؤهل الرجال لعمل شىء ما فى الحياة ، تشترك بدرجة متفاوتة فى صفة المعاهد التى تعلم الصناع • فكل مهنة ــ حتى تلك التى تؤهل الفرد لاحراز المنح الدراسية والتبحر فى العلم تعد صنعة ؛ على أننا لو تصورنا التعليم الثانوى على تلك الشاكلة ، لاتضح لنا أن التعليم الفنى يندرج تحته • أجل ان الاثنين ليسا فى الواقع شيئا واحدا ولكنهما يختلفان بوصفهما جنسـا ونوعا ، أو كمصطلح عام وتسمية خاصة تندرج تحته ، وليس بوصفهما جنسـا ولا باعتبارهما مصطلحين متضادين • ولن يكون أى تعريف للتعليم الفنى ممكنا ما لم يدخله تحت عنوان التعليم الثانوى ، وكذلك أيضا لا يمكن تعريف التعليم الثانوى بصورة تستبعد منه استبعادا مطلقا فكرة التعليم الفنى • »

فالمشكلة اذن تغطيها عبارة « مرونة خطة الدراسة » • فالتعليم الابتدائى منه والثانوى ، ينبغى أن يقدم كل ما يلزم لاظهار القدرة الفردية رويدا رويدا ، وهذا يستلزم خطة دراسية تكون من المرونة بحيث تقابل الحاجات المنبجسة فى كل طفل • على أن خطة الدراسة فى الوقت الحاضر تنزع أن تكون اطارا صلبا الى حد ما يمط عليه بطريقة قهرية العقل الذى لم يتشكل بعد : فهى تتطلب التمشى والمطابقة لنمط وحيد للسلوك ، تتطلب معيارا « للذكاء » محددا من قبل وذلك بينما الأحرى بنا أن نعد خطة الدراسة سلما موسيقيا « للاهتمامات » غير متناه بدرجة ما ، يستطيع العقل الفرد للطفل النامى أن يلعب عليه لحنه وفق دافعه نحو التعبير الذاتى والتحقيق الذاتى ، فحتى يصبح ذلك اللحن مسموعا بوضـوح

تام ، فلن نستطيـــع أن نعين بأى قدر من القسطاس ــ مستقبل الطفل ولا ذلك التدريب الخاص أو التعليم الفنى الذى سيحتاج اليه ذلك المستقبل •

وقد يحدث نتيجة لهذا أن ذلك المجاز ربمـــا أمكن استمراره كتوضـــيح للفلسفة العامة للتربية التى يعبر هـــذا الكتاب عنها . فاللحن (أو قل الالهام) يقدم الفقرة الموسيقية الأساسية التى يشيد من فوقها الملحن حسبما تقتضى قوانين الموسيقى ما يضع من مصنفات موسيقية ما بين فيوجا أو سوناتا أو سيمفونية • وكذلك الشأن فى المزاج الفردى للطفل كما تنم عنه نشاطاته فى التعبير الذاتى ، فانه هو الأساس الذى ينبغى العثور عليه قبل أن يستطيع المعلم مستعينا بما لديه من قوانين التربية ، أن يبنى مجتمعا انسجاميا من المواطنين الأحرار •

ويقضى تقرير اسپنس بانشاء طراز جـــديد من مدارس ثانوية ذات طابـــع تكنيكى متميزة تماما ، ولكنها مع ذلك تعادل فى وضعها مدارس اللغات الأكاديمية التقليدية (أى الثانوية) • وينبغى أن يكون سن الالتحاق فى هذه المدارس هو ١١ + (أى فوق الحادية عشرة) ، وطريقة القبـــول هى نفســـها المستخدمة فى مدارس اللغات الثانوية . وخطة الدراسة فى هذه المدارس المقترحة ينبغـــى أن تكون بين سنى ١١ + الى ١٣ + اجمالا بنفس الطابع الغالب على خطة الدراسة فى الأنواع الأخرى من المدرسة الثانوية • ومنـــذ ١٣ + فصـــاعدا (أى الى سن ١٦ +) « ينبغى أن تصمم خطة الدراسة بحيث تزود الطفل بتعليم تحررى ، تعليم تكون فيه مادة العلوم وتطبيقاتها لب الموضوع ووحى الهامه » •

ويسلم التقرير بأن خطة دراسية كهذه لا تختلف اختلافا بالغا ــ ان كانت تختلف على الاطلاق ــ عن خطة قسم العلوم بمدرسة اللغات الثانوية العادية ؛ وانما سيكون مدار الفرق هو طريقة تفسير المواد بمدرسة يبرز فيها التأكيد على الناحية التكنيكية وسيتضمن معرفة أصيلة بتطبيقات العلوم على كل من عمليات الصناعة وطريقة تشـــغيل الأجهـــزة والمصـــانع • ويوصى القـــانون التعـــليم الصـــادر فى ١٩٤٤ بتأسيس مدارس ثانوية فنية مع تحيز ظاهر نحو المهارات التى تتطلبها الصناعات الاقليمية أو المحلية . ولا شك أن هذه المدارس تعد بالفعل شيئـــا واحدا هى ومدارس اللغات الثانوية مـــع تحيز علمى أو تكنولوجى بدل ذلك التحيز الأدبى بمدارس اللغات •

غير أن هذا النزوع الى الفصل بين « قواعد اللغة » (الاجرومية) و « العلوم » ، وبين التعليم الأكاديمى والتعليم التكنيكى ، يتضارب والاعتبارات السيكولوجية العامة التى أوردناها فى الفصول الأولى من هذا الكتاب . اذ لعل القارىء يذكر أننا بحثنا فى الفصل الثانى الكارثة المترتبة على وجود عنصر التحيز للأسلوب المنطقى فى التربية ــ وهو تحيز قصد له الدوام نتيجة للانعزالية التى عليها مدرسة اللغات (وواضح ان اسمها نفسه فيه ما يكفيه من الدلالة) . ويقترح قانون التعليم تصحيح ذلك التحيز بانشاء نظام مستقل للتعليم التكنيكى . والنتيجة هى خلق طراز اجتماعى جديد غير متوازن ، مع ايجاد احتمال جديد لاشعال نار صراع منظم مع طراز مدرسة اللغات . وذلك أنه ليس ثم سبب يدعو الى الاعتقاد بأن فردا متعلما تعليما تكنيكيا سيحصر ما يديره عقله فى عمليات المسائل المرتبطة بصناعات الهندسة والبناء . والحق أننا نستطيع أن نرى الآن فعلا وبخاصة فى أمريكا ، انبثاق ذكاء تكنيكى من نوع خاص يدعى التفكير على طريقته الخاصة فى كل ناحية من نواحى الوجود . ونظرا لأنه ذكاء يتصف جوهرا بالمادية ، تراه يبسط فلسفته التى تكاد تكون لا شعورية جملة وتفصيلا الى مجالات علمى الاقتصاد والتاريخ ، ولا يرى أى سبب يحول دون أن تكون « نظرته الفلسفية نحو العالم » أساسا للسياسة[١٩] . أجل ان هناك حالات استثنائية ، غير أن الرجل المتمسك بالتكنولوجيا ينكر أساسا أن « القيم » سواء منها الجمالية والخلقية الاتجاهات الذاتية تمثل حقائق فى الطبيعة لا بد من ادخالها فى نظام علمى دقيق . على أن العلم نفسه أن يعترف فى النهاية بأن أى تفريق بين حقائق الحياة الفعلية وحقائق علم الفوزيقى (وهو الأساس الذى يفترضونه للتفريق بين التربية التكنيكية والتربية القائمة على قواعد اللغة الأجرومية) أمر تعسفى . وهنا نشير الى أن عملية التربية فضلا عن الهدف المقصود منها ينبغى أن تكون كاملة مبرأة من كل نقص كهذه الحقائق سواء بسواء .

---

(١٩) قد حدد ولفجانج كوهلر مركزهم فى (The Place of Value in a World of Facts).

فمن أجل هذا السبب الأساسى الجوهرى ينبغى أن نأسف على وجود أى تقسيم فى التعليم الثانوى • والحل الحقيقى هو العمل ـ داخل خطة متكاملة للتعليم الثانوى بأكمله على تزويد خطة الدراسة بقدر كاف من المرونة بحيث لا تستطيع فقط مواجهة الحاجات النوعية للفرد ، بل وأيضا الحاجات النوعية للمجتمع ، كما تمثلها الصناعات المنتشرة فى المنطقة التى تقع بها مدرسة معينة • ومعنى هذا لو عدنا الى التطرف فى الرأى أنه لن يكون هناك أى جدوى من عمل ترتيبات لمادة مثل الرسم الهندسى فى مدرسة ثانوية تقوم بمنطقة ريفية ؛ ولا أى غناء فى اعداد العدة لتعليم الزراعة بمدينة كبيرة كلندن أو نيويورك • فخطة الدراسة بالمدرسة الثانوية ينبغى أن تنطوى دائما على ما يمكن تسميته باسم التوافق والاقليم •

والآن نعود الى النقطة الرئيسية التى يدور حولها هذا الفصل : اذ ينبغى ألا تدور خطة الدراسة بخلدنا فى صورة مجموعة من المواد الدراسية • فان تلك الخطة بكل من المرحلة الثانوية والابتدائية على السواء ينبغى أن تكون حقلا للمناشط الخلاقة ، بصورة تجعل التعليم نتيجة عارضة تترتب على الهدف المقصود من هذه المناشط أو وسيلة مؤدية اليه•فان حدث فى مرحلة الحضانة ، ان جاز وصف هذه النشاطات بأنها نشاطات « لعب » ، ووصفها بالمرحلة الابتدائية بأنها « مشروعات » فانها عندئذ تنساب فى المرحلة الثانوية متحولة « أعمالا [٢٠] • انشائية بناءة » •

---

(٢٠) يلقى هذا الاقتراح تأييدا كريما من الأستاذ چ . أ . لاوفيريس فى مقال نشره بمجلة *New Era* (مج ٢٢ . ص ص ٢٠٠ ـ ٢٠٦ ، ١٩٤١) : « وربما اقتضت الحكمة العودة الى مبادىء قانون فيشر ، الذى كان أهم اعتراض عليه أنه ولد قبل زمانه . فهل يكون من الممكن اقتياد المراهقين تدريجيا الى وظائف مريحة ، كأن يقوموا مثلا بعمل مريح لمدة ساعتين فى الثالثة عشرة وأربع ساعات فى السادسة عشرة وست ساعات فى الثامنة عشرة ؟ الواقع أن مزايا خطة كهذه تكاد تكون أوضح من صعوباتها ، وهى صعوبات تنظيمية فى الأغلب الأعم ، ومن ثم يمكن التغلب عليها بسهولة نسبية . وسيظل التحكم فى ذلك الأمر متروكا للسلطات التربوية ، وليس لصاحب العمل ، وكل مال يكتسب ينبغى أن ينفق لمصلحة الأطفال» . ويضيف الأستاذ لاوفيروس هامشة بها اقتباس مدهش ولكنه مناسب جدا ، نقله عن كارل ماركس (فى كتابه رأس المال *Capital* مج ١ ج ٤ الفصل ١٣) ونصه : « لو =

وان جون وايفلين ديوى ليعمدان فى ختام كتابهما(٢١) الذى يستعرض طائفة من أقدم التجارب التى أجريت على هـذه النزعة فى أمريكا ، الى تقـديم بعض ملحوظات عامة... ربما ساعدت نظرا لصدورها من مشتغلين عمليين بالتربية لهما شهرتهما الواسعة ، على تعزيز الاعتبارات النظرية أكثر التى قدمت هنا .

« ان النشاط البحت ، ان لم يوجه نحو غاية معينة ربما أسفر عن تنمية القوة العضلية ، ولكنه قد لا يكون له الا أثر ضئيل جـدا فى التطور العقلى للتلاميذ ... فالأطفال ينبغى أن يحصلوا على مناشط لها بعض المحتوى التربوى ، أى مناشط تعيد بين ظهرانيهم اخراج الحياة الحقيقية ومالها من ظروف . ويصـدق هذا عليهم سواء أكانوا يدرسون أشياء حدثت منذ مئات السنين أو كانوا يحلون

= أمكن ازالة عنصر الاستغلال من شغل الأطفال لوجب أن يصـبح (شغل الأطفال) جزءا جوهريا من التربية » . وكما نستطيع أن نعلم بالتفصيل من دراستنا لعمل روبرت أوين الذى قضى فيه حياته ، يتجلى لنا أن بذور تربيـة المستقبل تكمن فى نظام المصانع . وهذا النوع من التربية سيصبح تربية . ستجمع فى حالة كل طفل تجاوز سنا معينة ، بين العمل المنتج وبين التعليم والثقافة البدنية لا بوصفها وسيلة لزيادة الانتاج الاجتماعى ، بل بوصفها الطريقة الوحيدة لانتاج كائنات بشرية تامة التطور » . ويذكـر القراء أن برنارد شو استخلص نتيجـة مماثلة لهذه فى فذلكة بعنوان « الآباء والأطفال » *Parents and Children* (وهى المقدمة التى كتبها للمسرحية (زواج غير موفق) *Misalliance* حيث قال: « ان هناك كل سبب يدعو الى عدم السماح للطفل بالعمل التماسا للفائدة التجارية أو مساعدة والديه ماليا على حساب مستقبله : ولكن ليس هناك من داع مطلقا يمنع الطفل من القيام بأى عمل من أجل الطفل ذاته ومن أجل المجتمع اذا أمكن اظهار أن كلا من الطفل والمجتمع سيتقدمان بفضل ذلك . فالعمل المنتج للأطفال له مزية هى أن التهذيب فيه تهذيب قائم على ضرورة غير شخصية . وان تلهف الأطفال فى مناطقنا الصناعية على الهرب من المدرسة الى المصنع ، ليس السبب فيه خفة الأعمال أو قصر وقت العمل فى المصنع عن المدرسة ، ولا هو بأية حال نتيجة مغريات الأجور ، ولا هو حتى بسبب الرغبة فى شىء طريف ، ولكن الذى يلتمسونه هو الكرامة التى ينطوى عليها عمل البالغين ، هو التخلص من التعرض المذل لهجوم شخصى وجسمى صادر من معلم غير متقيد بقانون وهو هجوم كل الكبار بمنجاة منه ، واستبدال ذلك كله بما يستلزمه ضغط الحاجة القاصى والحافل كذلك بالكرامة ، ذلك الضغط الذى يتعرض له كل انسـان من لحـم ودم » .

(٢١) أنظر (.Schools of to-morrow) ١٩١٥ الفصل الحادى عشر

مسائل حسابية أو يتعلمون كيف يسوون سطح لوح من خشب • والحقائق التاريخية التى ينبغى تقديمها لهم يجب أن تكون حقيقة ، وسواء أكان الأطفال يكتبون تمثيلية قائمة على تلك الحقائق أو يبنون زورقا من زوارق ڤيكنج* فلا بد عندئذ أن تفاصيل العمل عن فكرته الرئيسية ، تتمشى مع الحقائق المعروفة • ومتى تعلم الطفل عن طريق العمل بيده ، فانه يعيش من جديد عقليا وبدنيا خبرة ما ثبتت أهميتها للجنس البشرى ؛ فانه يمر فى نفس العمليات العقلية التى سببت وجود تلك الأشياء عند من صنعوها أول مرة • ونظرا لأنه تولى صنعها بيده فانه يعرف قيمة النتيجة ، أى يعرف الحقيقة • وذلك بينما لا يؤدى أى بيان لفظى وان انطوى على الحقيقة نفسها ، الى الكشف عن قيمة الحقيقة أو معنى ما فيها من صدق ، أى عن حقيقة كونها حقيقية . فحيثما لم يغتذ الأطفال الا بمعلومات الكتب فقط ، كانت أية حقيقة مساوية لغيرها وزنا وصلاحية ؛ فليس لدى الأطفال أية معايير للحكم أو الاعتقاد ••• وهكذا نرى أن من الخطأ الظن بأن النشاطات العملية ليس لها سوى قيمة نفعية بغرفة الدراسة أو أن تلك القيمة هى الغالبة • فالنشاطات العملية شيء ضرورى لا بد منه ان شئنا أن يفهم الطفل الحقائق التى يريده المعلم على تعلمها ؛ أى ان أريد لمعرفته أن تكون حقيقة لا لفظية ، واذا أريد لتربيته أن تزوده بمعايير للحكم ، والمقارنة » .

وهنا كما فى مواطن أخرى يفكر ديوى بصفة رئيسية فى غرس القيم الخلقية ــ كالقيمة المعنوية أو الخلقية مثلا المجتناة من العمل من أجل ما يعمل لا من أجل الجزاء • ونحن لا نحاول انكار القيمة الخلقية لمناهج التربية هذه ، فان الواقع والصدق السيكولوجى هو أن قيمتها الرئيسية قيمة جمالية • والمعرفة تقدم للطفل عن طريق الحواس فى صورة أعمال ، وبمقدار ما تكتسب تلك الأعمال نمطا له دلالته ، وتستظهر وتستخدم فى عملية النمو العقلى البيولوجية • والنقطة الهامة هى أن الادراكات الداخلة فى هذه العملية واحدة بالنسبة للجمال والفهم على السواء • وهنا نعود الى نظرية الأستاذ ر.م. أوجدن التى نقلناها للقراء فى فصل سابق (انظر ص ٨٤) • ولا شك أن التركيب الباطنى للسلوك جمالى جوهرا

---

* هم الاسكندناويون الذين غزوا انجلترا وغيرها فى القرن الثامن واستقروا هناك . (المترجم) .

وموضوعا ، بقدر ما ينطوى عليه ذلك السلوك من فاعليـة ومهارة يترتب عليهما الاحتفاظ به•أو كما قال الأستاذ حرفيا : «ان درجة كفاية أية استجابة لا تكون فيها الظاهرة المسيطرة هى تمييز هدف بل خطا متتابعا للأحداث والأعمال ، يحـددها الوجدان الجمالى الذى يميزها•وفوق هذا فان هذا الوجدان لا يرتبط بأى عمل تعسفى ينجم عن التكرار ، وانما يرتبط بايقاعات الاستجابة التى تشكل ما أسميناه مجازا باسم « اللحن »(٢٢) وذلك هو كل ما حصلت عليه التربية بواسطة المناشط العملية من تبرير ــ وهو أنه بفضل تلك المناشط يحس الناس أن الاستجابات المناسبة تكون مناسبة فعـلا ، وان الايقاع الجوهرى للحيـاة انما يكتسـب لا شعوريا وبصورة لا مفر منها • (٢٣) •

وبناء على هذا ، لا نستطيع فى نهاية الأمر أن نقترح تبريرا نظريا لأى فارق جوهرى فى المناهج التربوية للمدارس الابتدائية والثانوية • أجل هناك زيادة ضخمة فى الحيز والتعقيد ، ولكن النمو وتمثل الخبرة عمليتان مستمرتان ، كما أن طرائق غرسهما ثابتة لا تتبدل • ولكن مثلما أن الانتقـال من المدرسـة الى المجتمع يحدث ــ وربما حدث عند أعمار تتراوح بين الخامسة عشرة والخامسة والعشرين ــ فكذلك تصبح الخبرة المدرسية هى بذاتها الخبرة الاجتماعية •

ويجب ألا يوجد أى فاصل جوهرى بين الاثنين ــ اذ ينبغى أن تفضى عملية التعـلم بصـورة غـير مدركة الى عملية التكسب • ففى لحظة من اللحظـات يكون الفرد تلميذا بالمدارس ، وفى لحظة أخرى يكون عضوا منتجا فى المجتمع ؛ ولكن ينبغى ألا يكون من السهل علينا تحديد لحظة التحول •

وليس معنى هذا انكار أن مراحل تقدم الطفل ينبغى أن يحددها شكل ما من أشكال الاختبار أو التشخيص ، وسنفرد لهذه المسألة قسما منفصلا (انظر ص ص

---

(٢٢) انظر Psychology & Education. ص ص ١٤٤ ــ ١٤٥ .

(٢٣) قد رأيت أن من عجائب الفلسفة أنه عندماتناول چون ديوى فى وقت متأخر من حياته مادة علم الجمال فى كتابه Art as Experience. (لنـدن ١٩٤٣ ، لم يقم فى أى مكان من بحثه القيم الرائع أية علاقة بين علم الجمال وعلم التربية .

٣٣٤-٣٤٢)٠ولكن ينبغى لنا أن نتوقع مقدما النقد الذى يقول بأن خطة الدراسة الكاملة ، التى قد يقرها للمرحلة الابتدائية من التعليم أغلبية من العلماء المشتغلين بالتربية ، لا يمكن أن يقال عنها انها تتخذ التدابير الكافية اللازمة للمحتويات الضرورية لخطة دراسة ثانوية ٠ والحجة التى تقام تبريرا للتخصص أو التقسم شـعبا منفصـلة (Departmentalism.) فى هـذه السن حجة طبيعيـة بحتـة مجمع عليها أو تكاد ٠

وفى استطاعتنا أن نجيب عن هذا النقد اجابة عامة ، هى أن أى نظام للتربية كامل حقا لا بد أن يكون شاملا أيضا ، بمعنى أن مادة واحدة لا يمكن أن تكون غريبة عنه ، وذلك لأنها تتناول المعرفة بأجمعها متخذة منها حقلا ومجالا خاصا ، وأن كل فرد متطور يمتص بسهولة أقرب نواحى المعرفة تمشـيا مع استعداده العقلى ٠

والآن نستعرض بخيالنا الى حين صـورة التنظيم لمدرسة ثانوية مقامة على نمطنا الكامل ذاك ٠ فمن دون ناظر المدرسة ، يكون هناك أربعة من المدرسين الأوائل أو مدرسين للطرق الخاصة قد نيطت بهم النشـاطات الأربعة الكبـرى بالمدرسة ــ وهى الدراما والتصميم والموسيقى والصنعة ٠

ومن دون هؤلاء المدرسين الأوائل الأربعة للطرق الخاصـة يوجد عـدد من المدرسين المساعدين الذين ربما جاز من أجلهم ابتعاث الاسم القديم الطراز وهو المرشد واطلاقه عليهم ، وذلك أن وظيفتهم أن يتخذوا مقعـدهم على رأس أحد الفصول أو مجموعة من التلاميذ ، وأن يتدرجوا بهم على نواح معينة من مناشط المجموعة ٠ فمن دون مدرس التصميم يندرج مرشد الرسم ؛ أما مدرس الصنعة فينـدرج تحته مرشـدو الرياضيات والعلوم ؛ كما ينـدرج تحت اسم مدرس الموسيقى المرشدون فى فنون تآلف الحركات والرقص ؛ وتحت مدرس الدراما ، يقع مرشدون فى التاريخ والآداب والالقاء ٠

ومن الجلى أن مثل هذا التنظيم لخطة الدراسة يسد حاجة جميـع المـواد الموجودة ، مع امكان استثناء الجغرافيا ، واللغات الأجنبيـة ونواح معينـة من العلوم ودراسة الكتب المقدسة ٠

غير أن هذه الثغرات ظاهرية أكثر منها حقيقة. اذ ان من المحقق أن خير طرق تعليم الجغرافيا هى طريقة المشروع : وذلك بانشـاء نماذج مبنية على مقيـاس رسم مضبوط وموضحة للعناصر والملامح الطبيعية الطرازية ، وبالقيام فعلا بمسح قطعة من الريف ، وفى ارتباط مع المشروعات والمواكب القومية التاريخية . وهو ما يقع بطبيعة الحال ، تحت النمط الكامل . وكذلك شأن تلك النواحى المتنوعة للعـلوم التى ربما بدا أنها تتعرض لخطر الاهمال أن وقعت تحت سيطرة مدرس للصنعة. ولا مندوحة للمواد البيولوجية (علوم الأحياء) من أن تجد مكانا فى نوع المشروعات الذى يدور بخلدنا ، وذلك أنه من الواجب أن ندرك بيقين أن المدرسة بأكملها ينبغى تصورها باعتبارها مشروعا ـ أى فى صوزة التكامل النهائى لجميع النشاطات التى تحدث داخل حدودها . كما أنه ينبغى ـ كما سـنرى ذلك فيما بعد ـ أن تتصور المدرسة فى صورة مجتمع عضوى ، مجتمع يقوم على الاكتفاء الذاتى والاعالة الذاتية الى أقصى حد يمكن الأخذ به . ولا بد للمدرسة المثالية من أن تحتوى على حدائقها ومزرعتها ، وعلى أساس هذه المناشط الانتاجية وفى ارتباط رثيق بها ، يتلقى التلاميذ شطرا كبيرا من دراسة التاريخ الطبيعى .

ومن المسلم به أن اللغـات الأجنبية ليست وظيفة أساسية للمجتمع المدرسى ، اللهم الا فى الظروف التى يكون فيها من الغلو فى المثالية مواجهـة ذلك . وانى لأشير هنا الى ذلك الاقتراح الذى اتخذ باعتبـاره اجراء عمليا لتزكية التفاهم الدولى ، وبمقتضاه ينبغى البدء بتنفيذ خطة رحيبة المجال متطورة لتبادل الطلبة بين مختلف البلاد الأوربية .

وعندئذ يصبح تعلم اللغات ضرورة عملية لأهداف الصلات الدولية المتبادلة كما أن وجود أطفال بكل مدرسة يتكلم أطفالها لغة أجنبية هى لغتهم القومية لابد أن يكون أشد وأقوى طرق تعليم تلك اللغة الأجنبية للأطفال الآخرين تأثيرا ، وذلك على ضوء تذكرنا الدائم للمنهج الأساسى : منهج نشاطات المجموعة الذى أخذنا به أنفسنا . فان لم يتم ذلك لعبت اللغات دورا ثانويا تحت ظل أستاذ الدراما : فهى عندئذ تعلم مرتبطة بالمشروعات الدرامية التاريخية المتصلة بقطر بعينه .

وهذا من شأنه أن ينـزل اللغات ، سيما الميتة منها ، منزلة ثانوية فى خطـة الدراسة بالمدرسة الثانوية ، غير أن مؤلف هذا الكتاب يرى أن من العسير اقامة

أى مبرر للمركز الضخم الذى تشغله اللغات الآن . ولست أنكر أنها مسألة ذات جوانب كثيرة منها ما هو صعب ومعظمها مثار للخصومة والجدل . والراجح أن الناحية الوحيدة التى يمكن أن يقوم عليها اتفاق عام هى الناحية الأدبية البحتة . فان كان غرضنا هو اكتساب معرفة وثيقة بالقيم الجمالية فى أدب أجنبى أو ربما الحصول الى حد ما على معرفة وثيقة مساوية لتلك بالتهذيب الفكرى المعبر عنه فى تلك اللغة ، لم تكن هناك من وسيلة لبلوغ ذلك سوى تعلم اللغة ، بل وتعلمها على أتم وجه . ومن الممكن أيضا أن استخدامك للغتك الخاصة يعتمد الى حد ما على معرفتك الوافية بالأصول والجذور التى لتلك اللغة فى لغات الماضى . [24] على أنه مهما تكن الحال ، فان معرفة من ذلك النوع لا يمكن اكتسابها فى المرحلة الثانوية من التعليم ، الا فى حالة أفراد من ذوى المواهب الاستثنائية ، اذ أنها فى واقع الحقيقة تعتبر مادة للتخصص ، وتعتبر بوصفها ذاك احدى متاهات الاستطراد التى قد تبدأ فى المرحلة الثانوية ، والتى لا يمكن اتمامها الا فى المرحلة التكنيكية أو الجامعية . ولكن تعليم اللغات ، الميتة منها أو الحية ، لا يدافع عنه أحد على أسس جمالية . أجل انه يمكن تزكيته على أساس أسباب تجارية أو نفعية ، وهى حالة يظل فيها ذلك التعليم مادة تخصص . ولكنه فى الأغلب الأعم يقابل بالتحبيذ بوصفه « تدريبا شكليا » أو تهذيبا عقليا . وهذه الناحية من تعليم اللغات ، سيما الميتة منها ، هى التى أدت الى تلك الخصومة الضخمة والمريرة فى كثير من الأحيان .

وغنى عن البيان أننا لا نستطيع معالجة هذا الموضوع بأى تطويل فى هذه الدراسة . ولذا لا بد من احالة القارىء الى مذكرة الدكتور هـ . هاملى التى جعلت الملحق الخامس لتقرير سبنس والى المؤلفات التى أوردت هناك بالتفصيل . على أن فى امكاننا أن نعد من الأمور التى أثبتها علم النفس التجريبى أنه لم يقم على الاطلاق دليل يظهر أن التدريب على مادة من المواد ينتج قدرة عامة يمكن عند ذاك نقلها ، أى تطبيقها على مادة مخالفة تماما . فكل القدرات فردية ونوعية ، وهى مشروطة بالمعطيات الموجودة فى كل حالة على حدتها . على أن هذا

---

(٢٤) ان هذه الناحية المهملة لتلك المسألة قد بحثها ت . س . اليوت فى خطابه الذى ألقاه بصفته رئيسا للجمعية الكلاسيكية ١٩٤٢ (طبع مطبعة جامعة أوكسفورد) .

لا يغنى تماما عن قيمة التدريب الشكلى ، وهو الوجه الذى يوضحه الدكتور هاملى ، ولكن معناه فعلا أن دعوى أية مادة معينة ينبغى أن تفحص على أساس جدارتها ووفق ما يمكن تحقيقه من نتائجها • وينبغى أن تقارن قيمة احدى اللغات بوصفها تدريبا تهذيبيا • (Disciplinary.) أو شكليا بقيمة علم المنطق أو الرياضيات • وهناك الدليل الذى يشهد بأن ذلك العلم العقلى الشعورى أكثر ، علم المنطق أو الرياضيات قد يكون له نتيجة مباشرة أكثر كثيرا من الطريقة غير المباشرة للتدريب العقلى الذى ينطوى عليه تعلم اللاتينية أو اليونانية • أما أنا فانى أميل الى القول بأن جدارة كل مادة يجب الحكم عليها من حيث علاقتها بالاستعدادات السيكولوجية التى هيىء لها التلميذ الفرد • فان هناك أنواعا معينة من التلاميذ تكاد عقليتها تكون حجرا أصم ازاء اللغات أو الرياضيات • وفضلا عن ذلك ، فان المواد ينبغى النظر فيها من حيث علاقتها بسن التلميذ : فان ما قد تكون له قيمة فى سن الخامسة عشرة ربما كانت له نتائج هدامة عند سن العاشرة • واذن فالشىء الذى نعود اليه بالفعل ، هو الاعتبارات السيكولوجية التى أوردناها فى الفصل الثالث • والمغالطة المنطقية الكامنة وراء جميع الحجج والذرائع التى تساق تأييدا للتدريب الشكلى أو التهذيب العقلى ، ان هى الا ناحية واحدة أخرى فقط لذلك المثل الأعلى البيداجوجى الذى يستقر كما أوضح ياينش : « على ذلك الفرض غير الحقيقى ؛ بأن التفكير المنطقى المثمر يأخذ مجراه بسبب قوانين المنطق وأن له أيضا أساسه السيكولوجى فيها ، وذلك نظرا لأنه يمضى مطابقا لها ، كما أن نتائجه تتفق واياها » • على حين أن الحق الواقعى ، أن التفكير المنطقى المنتج « حتى فى أشد العلوم ضبطا ودقة » ، أشد ارتباطا وثيقا بطراز عقل الفنان وعقل الطفل مما قد يؤدى بنا المثل الأعلى للمناطقة أن نعتقده . والاتجاه العام الذى تسلكه أبحاثنا يظهر أنه لن يكون ثمة فن خلاق ولا فكر مثمر بغير اتحاد وتقمص بين المدرك والمفهوم ، أى « صهر » للشخص فى الشىء كما يسميه ياينش — « بحيث أن كل نظام للعلوم مجرد من الحياة يوضع بين الاثنين ، يعتبر عائقا معرقلا » • ثم يضيف ياينش بعد ذلك جملة تحسم الرأى

لنا فى المسألة هنا حيث يقول : « ان التراكيب النحوية للغات تعد مجموعة من العلامات ، ما لم يقم الخيال المحسوس ببث الحياة فيها • واذن فان مدار جدلنا هو أنه ما لم يكن ربط اللغة بالمشروعات الخيالية المحسوسة التى ندخل تحتها ••• العملية التربوية بأكملها ، فانه يجب ألا تلعب اللغات أى دور جسيم فى التعليم الابتدائى • فأما أنها يمكن ربطها بمثل تلك المشروعات ، فذلك ما نعتقده ونؤمن به ، على أن العلاقة عندئذ محض علاقة لقيم شعرية محسوسة ، ولا تكون البتة علاقة تدريب شكلى •

وهذا وضع لا يدع بعد ذلك الا الكتب المقدسة التى تكون عندئذ المادة الوحيدة فى الخطة التى لم يحسب حسابها فى نمطنا الكامل • وبقدر ما تؤخذ الكتب المقدسة على أنها التربية الدينية ، فانها ستعالج فى الفصل الختامى ، على أن المعنى الذى تتمثله لكلمة الدين ، أنه هو الدرجة النهائية للتكامل ، وأنه هو المرحلة التى يصبح عندها شعور الفرد متكاملا على أتم وجه والشعور الجماعى للمجموعة • على أنه لو قصد بلفظة الكتب المقدسة المحتويات الأدبية والتاريخية للكتاب المقدس ، انضم بطبيعة الحال كمادة الى نفس النمط الذى تقع فيه الفئات العامة مثل الأدب والتاريخ • غير أن مركزه النسبى تحت تلك الفئات ستحدده حاستنا المتصلة بالقيم الانسانية

١٣ ــ طبيعة الذكاء

أخيرا نصل الى المسائل المرتبطة بالاختبارات العقلية والمدرسية • فلو كان القارىء أدرك بالفعل مضمونات بحثنا العام وما أدلينا فيه من حجج ، فانه يدرك الان أن تلك بالنسبة الينا تعد من حيث الجوهر مسائل لا ضرورة لها • على أنه ينبغى لنا أن ندرسها فى شىء من التفصيل • والواقع أن هناك ثلاث مسائل منفصلة متميزة بعضها عن بعض :

(أ) التربية استثمار قومى • فهى ائتمان استودع احدى مصالح الدولة ، (أو مواطنوها بعبارة محسوسة أكثر) والدولة ينبغى أن تقتنع بأن النظام منتج، وأنها تصنع مواطنين أحسن وأنفع مما كان فى أى يوم سلف قبل ادخال نظام التعليم

الاجبارى ، ومما سيكون مستقبلا لو ألغى ذلك النظام الآن • ومهما يكن من شيء فالمطلوب هو عمل اختبار عام لهذا النظام التعليمى من ناحية الصحة الاجتماعية أو النفع العام •

(ب) التربية سلم تقدمى • فان مهنا بعينها تحتاج الى مدة دراسية أطول وأشد استقصاء ، وبناء على ذلك ينبغى استنباط الاختبارات التى من شأنها وضع التلاميذ فى مراتب تسمح لخيرهم أن يصل الى أعلى درجة• وهو تقسيم رأسى •

(جـ) ان التربية اعداد للحياة• فينبغى أن تعد شباب الأمة للحرف المناسبة ، ومن ثم وجب استنباط الاختبارات التى تصنف المادة البشرية مهنا مناسبة ، وربما صح وصف هذا العمل بأنه تقسيم أفقى •

والعادة أن يحصل الخلط بين هذه المسائل الثلاثة الواضحة التميز • حتى لقد يتم الخلط فى اجراءات المدرسة نفسها ، وذلك لأنه لا يوجد أنواع ثلاثة من الاختبار ، بل نوع واحد فقط • وسواء استخدمت اختبارات الامتحانات أو ما يسمى أحيانا باسم « الفترات التشخيصية «Diagnostic periods» فان الهدف المقصود من جميع تلك الاجراءات هو قياس كمية تسمى « الذكاء » •

وقد أظهر البروفسور سبيرمان فى تحليله اللامع لهذا المصطلح ، أنه فى الاستعمال العصرى ليس له ــ ببساطة تامة ــ أى معنى محدود على الاطلاق • فما أن تم الفصل بينه وبين المفهوم الكلاسيكى للفظة « البصيرة أو العقلية المدركة (Intellect.) ، التى عرفت بأنها القدرة على تصور الفكرات الكلية ، حتى نبذت لفظة الذكاء وقذف بها الى سيكولوجيا الشوارع ، كما عبر عن ذلك سبيرمان بعبارته القوية • ولا يدخل فى هدفنا الحالى البحث عن الطريقة التى يمكن بها ارجاع أى معنى دقيق أو كرامة علمية لذلك المفهوم البالى ، وبحسبنا أن نشير الى أنه شيء ليس له معنى متفق عليه ، وأن الكثرة الموفورة من الاختبارات التى قصد بها قياسه لن تستطيع من ثم تقديم أية نتائج تتصف بالصحة الشاملة •

ورغم هذا فان الامتحانات والاختبارات تجد من يدافع عنها بأنها قياس جاهز ••• للمهارة القابلة للاستخدام ، وبقدر ما يعتبر هذا هدفا اجتماعيا

وبرجماطيا ، أعنى عمليا نفعيا ، ربما أمكن قبوله على أنه المنهج الوحيد العملى المقبول ، من مناهج تصنيف القدرات الفردية . بيد أن قيمة الاختبارات تكاد تتناسب تناسبا عكسيا مع وجود أى شىء نستطيع أن نسميه باسم « البصيرة » . وأعنى بذلك أن اختبار السرعة والدقة لدى مختزل يكتب على الآلة الكاتبة أو مهارة سائق سيارة ، يمكن أن يكون اختبارا دقيقا ومضبوطا بالقدر الكافى لخدمة جميع الأغراض العملية . ولكنا لا نكاد ننتقل الى قياس قدرة من نوع أعم ، حتى يجب علينا الاستسلام ازاء ما لا مفر منه من وجود درجات متسعة من عدم الاتساق بينها وعدم امكان الاعتماد عليها كاختبارات . وقد أظهرت أبحاث اللجنة الدولية لبحوث الامتحانات أن أصعب الصعوبات توجد فى القيام بدقة بتقدير موضوعات مثل المقالة الانجليزية أو التاريخ التى تنطوى على قدر ضخم من « الطاقة العقلية » ؛ وأنه حتى : الفكرة العامة القائلة بأن الرياضيات وفروع العلوم يمكن وضع درجاتها بدقة أكبر من مواد العلوم الانسانية ، نظرية تجلى أنها لم تؤسس على قاعدة سليمة . (٢٥)

وربما أمكن مع قدر من الثقة ، التأكيد بأنه ما دام ما لدينا من ميزان للذكاء سيظل بهذه الصورة من الابهام ، فلن يمكن استنباط أية وسيلة لاختبار الذكاء سواء أكانت بالامتحانات أو بلجان الممتحنين أو الممتحنين الفرادى أو الاختبارات السيكولوجية . وكانت النتيجة التى استخلصتها لجنة تقصى الحقائق : « أنه ليس من العملى التوصية بعلاج ابتدائى مسلم به مقدما لعيوب نظام الامتحانات الحالى مثلما يبعد تماما عن العملى التوصية بعمل علاج قبل الأوان لأحد الأمراض . على أن التجريب الحريص والمنظم هو الطريقة الوحيدة لاستنباط طرق للامتحانات غير معرضة لما ينطوى عليه النظام الحالى من عدم استقرار مؤلم »(٢٦) . على أن التجارب مهما بلغ ما ينفق فيها من حرص وتنسيق منتظم

---

(٢٥) أنظر The Marks of Examiners. (لندن ١٩٣٦) ص ٢٤٣ . وأنظر أيضا المطبوعات التالية التى نشرتها تلك اللجنة. An Examination of Examinations تأليف السير فيليب هارتوج والدكتور ا. س. رودس (١٩٣٥) و Essays on Examinations. تأليف السير مايكل سادلر ، أ. أبوت ، ب. ب. بالارد ، والسير سيريل برت ، س . دليزل بيرنز ، السير فيليب هارتوج ، س . سبيرمان ، وس.د. ستيرك (١٩٣٦) .

(٢٦) المصدر السابق ص ١٨ من المقدمة .

لن يغنينـــا فتيلا ما دمنا غير قادرين على البت فى الغاية القصوى من الامتحانات • والامتحانات بوصفها مناهج أو أدوات للوصول الى الدقة يمكن عقلا أن تجعل خالية من التناقض سليمة الوضع ؛ ولكن ما هى تلك المادة التى ينبغى لنا قياسها ، وما مقـــدار ما يؤهل الفــرد منها للكفاية ؟

ومما له دلالته أن لجنة تحرى شئون الامتحانات ركزت قيمة كبـيرة على امتحان المقالة فى اللغة الانجليزية ، وان ظهر أن تصـحيح تلك المــادة ممتلىء بالتناقضات الى أقصى حد • والسبب الذى قدموه تأييدا لهذا التفضيل هو أنهم يحسون بأن امتحان المقال يشمل عناصر من الاقتدار ومن الصفات لا تستطيع امتحانات المواد الأخرى اختبارها • وبلغ الأمر باللجنة أن حاولت عمل تجربة لجعل «الانطباع» الأساس الوحيد لتصحيح مجموعة من المقالات،وبذلك سلمت اللجنة بامكان وجود عنصر الصــحة فى ميزان ذاتى بحت • (وأظهـرت النتـــائج أن التصحيح على أساس الانطباعة العامة اتجه الى تقدير أخفض من التصحيح على أساس التفاصيل ، وأنه ينطوى فى الحين نفسه على فوارق فى التقدير أعظم كثيرا ، وهى فوارق ترجع كلها الى اختلاف المعايير لدى مختلف الممتحنين .) والشىء الذى ينطوى عليه ضمنا هذا التسليم الصادر عن اللجنة هو بطبيعة الحال أهمية بعض عناصر جمالية بعينها ، وان من المحزن أن نعترف أن تقدير هــذا الوزن الجمالى لم يحدث الا فى تقدير المقالة الانجليزية ، كما لم يعترف به الا فى حالة أخرى بطريق الصدفة ــ هى امتحان القبول بالدارس الثانوية (S. P. E.) الذى اعتادت السلطات التعليمية المحلية أن تحدد عن طريقه تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين ينقلون الى المرحلة الثانوية •

ولن يتبين القارىء فيه أن العنصر الجمالى أو الاحساس بوجه عام، يلعب دورا كبيرا فى التعاريف السيكولوجية أو البيداجوجية للذكاء • وقد نسى الناس تمييز روســو بين العقل الحســـاس أو الحسى «Raison Sensitive» والعقل الذهنى أو الفكرى «Raison intellectuelle» ، كمــا أن جميــع نظــريات الذكاء مبنية على افتراض أن العقل شىء فكرى على الدوام • ومن الحقائق المقررة

أن الطفل لا يقدر على الاستدلال الفكرى ولكن ذلك ليس له أى أثر عند أصحاب النظريات التربوية ، الذين ينطلقون على أساس الاعتقاد الفرضى بأنه ينبغى أن يجعل قادرا على اتيان ذلك الاستدلال • وحتى سپيرمان نفسه الذى جعل أحد مبادىء المعرفة الثلاثة عنده ، أنه عندما تعلم نقطتان أو أكثر (من المدركات أو الفكرات) ، فلربما أنهما « ترتبطان بطرق عديدة » ، لا يبدو أنه يدرك أن عبارة بطرق عديدة التى وصعناها بين علامتى تنصيص تسمح بدخول مبدأ جديد تماما • ولن يكفى التسليم كما فعل سپيرمان بأن العلاقات اما أن تنظم عفويا أو نظاميا • ولن يكفى أن نكرم ترتيبا نظاميا بأسماء من أمثال الشكل ــ والنمط ــ أو الصيغة «Configuration.» وما اليهـا • اذ ان الحقيقة الهامة التى لا بد من تذكرها وتمييزها ، هى أن الترتيب لا يمكن ادراك أن له نمطا أو صيغة ضرورية الا بممارسة تلك الملكة التى نسميها الاحساس أو الاستبصار • وكذلك لا حاجة بنا الى الاعتماد على الفروض المثيرة للكثير من الجدل والشك وهى المتعلقة « بالملكات » ولا حتى فروض سيكولوجيا الجشطلت تبريرا لحقيقة هذه العملية العقلية : فهى الأساس الذى يقوم عليه كل سلوك ينطوى على التمييز ، وكل تعلم • (٢٧)

والآن ربما حاج بعض الناس بأننا اذا اختبرنا « ما تعلمه الطفل » ، كنا بذلك نختبر القدرة على التعلم وكنه ما يتعلم ، أعنى القدرة على تقويم ما تعلمه

(٢٧) لقد عرف ر. م. أوجدن هذه العملية أجمل تعريف : « ان استجابة الكائن العضوى ــ وقد بدات بكل أو مجموع مبهم ، يحس الرائى أن وضوح تفاصيله أكبر من وضوح تفاصيل ملابساته المحيطة بذلك المجموع ، تتركز عندئذ على أية ظاهرة بارزة أو واضحة القوة فى ذلك الكل . وهذه الظاهرة البارزة أو البؤرة ، تعد نبرة من نبرات التهيج ، وربما كانت جزءا فطريا من « الكل أو المجموع » ، وربما أدخلتها بصورة تعسفية الظروف الخارجية التى تسمح بوجود اتجاه واحد أو استجابة واحدة وتنكر كل ما عداها . ففى كل من الحالين يتعلم الكائن العضوى أن يستجيب لتوجيه يقع داخل المجموع المفهوم له . وبكلمات أخرى : يدرك الكائن العضوى مدرجا منحدرا فى استجابة الموقف المقصودة . وما يكاد ذلك المدرج يميز حتى يصبح كنهه وطبيعته قابلين للنقل ، ومن ثم فصاعدا ستسيطر ناحيته القوية المتسلطة على أى موقف يأتى به المستقبل ويقدم فيه ذلك المدرج نفسه . انظر : Psychology & Education. ص ٢٦٠ .

الطفل . على أن من الواضح أن هذه غلطة . فان ما تعلمه الطفل هو حصيلة ما احتفظت به الذاكرة ، وما أخال أحدا جرؤ حتى الآن على التوحيد صراحة بين الذكاء وبين الذاكرة ـ وان بدا أن كثيرا من مقاييس الذكاء مبنية على فرض من هذا القبيل . (ومما يذكر هنا لهذه المناسبة ، أن الذاكرة نفسها ليست مستقلة عن العوامل الجمالية فقد شهدت يوما عرضا للذاكرة الخارقة ، أظهر فيه المفحوص أنه قادر على انتاج العدد العشرى لأى عدد معلوم الى أى حد مطلوب ، وبعد التقدم فى بضع مئات من « المواطن » ، أصبح يستطيع أن يتناول المتوالية مقدما عند أية نقطة معلومة . وعندما سئل المفحوص ، اعترف أنه يتذكر الأرقام بواسطة « ايقاع » . والعلاقة الوثيقة بين القدرة الموسيقية والرياضية لها أهميتها من هذه الوجهة .)

على أن كنه ما يتعلم ، والقدرة على تمييز درجات فى كنه ما يتعلم لا يمكن اختبارهما بالوسائل الكمية . واعترافا بهذه الحقيقة استنبطت من وقت لآخر اختبارات منوعة قصد بها اختبار الاستجابة الجمالية ، أو التذوق الفنى ، وأشهر أنواعها اختبار ماير سيشور (Meyer Seashore.) على أن تجربتى الخاصة فى استخدام هذه الاختبارات بجامعة أدنبرة لم تكن مشجعة جدا . فبينما حصلنا فى عدد قليل من الحالات على ردود أفعال ايجابية بصورة منسقة ، فان النتائج فى أغلبية الحالات أبرزت تناقضا مربكا ، كما أن عنصر الصدفة الراجع الى الحدس كان واضح الضخامة . وجميع هذه الاختبارات تعتمد على عرض الأضداد : فيكون الاختيار بين نمط غير متوازن ونمط متوازن ، وبين تصميمات متماسكة وأخرى غير متماسكة وبين ألوان منسجمة وأخرى متنافرة وهكذا . وفى الامكان الوصول الى الفروق بوسائل الفكر العقلانية (Rational.) ، دون دخول أية وجدانات ذاتية فى الأمر كله ، وفوق هذا فان للفروق نوعا معينا لا يلبث المفحوص أن « يتعلمه » سريعا ، وهذا الاعتراض الأخير ينطبق بوجه خاص على تلك الاختبارات التى تفترض معيارا تقليديا من حسن الذوق وسوئه . فالمفحوص يعلم مقدما أو سرعان ما يدرك ، أن « البساطة » مثلا ، يعتبرها المختبر فضيلة ، واذن فان الشكل الأبسط (كما هو الحال بين ابريقين للشاى مثلا) هو الذى يقع عليه الاختيار

على هذا الأساس من المعرفة المسبقة ، وليس على أساس من أى وجدان مباشر ولا احساس مباشر • (٢٨)

وهناك اعتراض خاص على جميع أنواع الامتحانات والاختبارات أيا كان نوعها ، هو أنها تحتاج الى جهد خاص محدد المكان واعداد شامل من أجل ذلك الجهد الذى يعتبر اختبارا غير أكيد للقدرة العامة لدى الشخص • فالرجل الذى يستطيع الفوز فى سباق المئة ياردة ليس من الضرورى أن يكون قادرا على أن يمشى عشرين ميلا فى اليوم • من أجل ذلك السبب اقترحت طائفة منوعة من العلماء المشتغلين بالتربية عمل «فترة تشخيصية» Diagmostic period، أما أن تكون ملحقاً أو بديلاً للاختبار أو الامتحان • فتوضع النشاطات العامة للتلميذ أمد مدة معينة تحت الملاحظة ، فضلا عن تقييمها بغير تدخل من أحد • ولا مراء أن طريقة كهذه عرضة لما فطر عليه البشر من التعرض للخطأ كأى شكل من أشكال الامتحانات ، وذلك لانها تنطوى على اصدار الممتحن حكما ذاتيا ، غير أن من المحقق أن نتائجها أصح • على أنه حتى هذه الطريقة ستكون عديمة النفع ما لم تدخل فى حسبانها الاحساس بقدر ما تدخل العقلية أو البصيرة •

فان استخدمت « الفترة التشخيصية » مجتمعة الى طرائق التدريس المنوه عنها فى هذا الفصل ، فلن يفوتها أن تدخل الاحساس فى حسابها • وليس هناك الا طريقة واحدة للحكم على دور أحد الأفراد فى نشاط الجماعة ، وذلك بمشاهدة

(٢٨) بحسبنا تعليقا كافيا على المفهوم الكامل لاختبارات الذكاء أن اختيار جود انوف ، « الذى يتخذ من رسوم الأطفال أساسا ، والذى ينتج نتائج يمكن ربطها ربطا وثيقا باختبارات الذكاء المعيارية (مثل اختبارات ستانفورد بينيه واختبارات ألفا للجيش الأمريكى واختبارات التكميلات وملء الخانات لترابوه الخ) يستبعد العنصر الجمالى استبعادا قاطعا » « لقد اغفلت المعايير الفنية اغفالا مطلقا»ـ ذلك هو التصريح القاطع الذى صدر عن مستنبط تلك الاختبارات . وليس من الضرورى أن يكون الرسم الذكى رسما جميلا ؛ ولا أن يكون الرسم الجميل بالضرورة رسما ذكيا . أنه فرض متناقض ، ولكنه هو الصفة المميزة للموقف الذى يتخذه الجميع فى اختبارات الذكاء بأجمعها . ويبدو أن ذلك القياس الفاسد يجرى على الوجه التالى : ان العلوم لا تستطيع أن تعالج الا الكميات القابلة للقياس ؛ والعلوم شىء يطابق الذكاء تمام المطابقة ، وبناء عليه فان الذكاء مقصور على الكميات القابلة للقياس .

تماسكها التعاونى . فهو اما أن يطابق النمط أو لا يطابقه . فالطفل الأخرق أو اللخمة ، والطفل غير الحساس ، والطفل غير المنظم ولا المهذب – أو بالاختصار ما يسمى فى عرف سيكولوجيا الشوارع بالطفل غير الذكى – سينعزل وحده كبرنقة * مكسورة فى عجلة .

والذى ينبغى أن نفعله هو أن نمتحن الطفل لا طلبا للياقته بل رغبة فى اكتشاف عدم لياقته ، وابتغاء اعادة ضمه الى المجموعة لا ابتغاء النقل الى صف أعلى . ان مناشط المجموعة بالمدرسة ينبغى أن تنظم لتتقابل والنشاطات عديدة الأشكال التى تتألف منها الأضرب المنوعة لحياتنا الاجتماعية . ففى احدى « خلايا » هذا الكون يستطيع أشد الأطفال خروجا على المجتمع وأكثرهم جناحا واثما أن يجد رفاقه – ويستطيع مجتمعا مع رفاقه أن يكتشفوا معا نمطهم : أى روح الجماعة فيهم . (Esprit de corps.) ، ويجدون مع ذلك الاستكشاف امكانية النمو والانجاز .

واذ نعود الآن الى النواحى الثلاث للمسألة التى خضناها فى مستهل هذا القسم ، ينبغى لاستعراضنا العام أن يمكننا الآن من أن نرى – أولا ، أن القيمة الاجتماعية للتربية لا يمكن قياسها بواسطة ذكاء الوحدات الفردية ؛ فالتربية اعداد لنشاطات مجتمعة ، كما أن خير أنواع التربية من وجهة نظر المجتمع ، هى تلك التى تجعل من الفرد وحدة تتعاون بمحض حريتها فى مجموعة . فان وضعنا نصب خواطرنا وجوب استقامة التربية من ناحيتها الاجتماعية ، وجب أن يكون المبدأ المرشد لنا هو التعاون لا التنافس .

ان التمايز المطرد للأفراد هو النتيجة الطبيعية للنمو أو النضج . فان وجب الفصل بين الغنم والمعز فى أية مرحلة من المراحل ، وجب أن يتم ذلك على أساس مهنى . وبينما الأطفال تمتصهم الجماعة البشرية رويدا رويدا ، من سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة فما بعدها ، فان البقية الباقية تستمر حتى تصل الى مراحل أعلى فى التربية . على أنه لا يجوز انتزاع الأطفال انتزاعا عند أية مرحلة ، على أساس افتراض أن تربيتهم قد تمت ، وأن المجتمع ينبغى أن يجد لهم مكانا بين ظهرانيه ، ولو بين صفوف العاطلين . وانما ينبغى أن تحدد المهنة المختارة سن

---

* البرنقة وجمعها برانق هى ، العصيان التى تكون العجلة كأنصاف أقطار (المترجم)

مغادرة المدرسة ، لا أن يتولى العمر تحديد المهنة . فلو أخذ هذا المبدأ مأخذ القبول ، لتجلى أن التمييز بين تفريق أفقي وآخر رأسي قد اختفى . فكل أنواع التفريق أو التمايز أفقية ، تقوم على الاهتمام والاستعداد المدروسين :

والتفريق الرأسي هو مجرد الجذع الذى يواصل الارتفاع بعد تفرع الفروع الجانبية يمنة ويسرة .

فمن أجل المفهوم الأرحب ــ الذى يجمع بين الاحساس والاستبصار فضلا عن البصيرة والاستدلال العقلى ، وادراك أحد الأنماط فى المعرفة المؤسسة على العلاقات بين الأشياء ، وليس مجرد التنبه الى العلاقات المخالفة ، أى « العقل الحساس » (كما قال روسو) فضلا عن ــ العقل الفكرى ــ من أجل هذا المفهوم نحس حاجتنا الى كلمة أفضل من كلمة « الذكاء » . وربما كان فى كلمة (الفضيلة) الكفاية ، ان أخذناها مأخذ أرسطو حيث فرق تفريقا واضحا بين الفضيلة الفكرية والفضيلة الخلقية . ولكن « الحكمة » التى كانت تتضمن فى الأصل المعرفة بطريقة الأشياء أو شكلها ، ولا تنطوى كثيرا على اصدار الأحكام فى المسائل المتصلة بالحياة والسلوك (ولا تزال بعض الكلمات الانجليزية تحتفظ بشىء من ذلك الاتجاه الأصلى لمعناها) ــ تلك الحكمة ربما بدا أنها الكلمة الصائبة ، لو أننا استطعنا تخليصها من ارتباطها بشيوخ جوثام * وغيرهم من أدعياء الحكمة . على أنه ليس هناك شىء أشق على الانسان من تجديد كلمة انحطت . بيد أنه على كل حال لا بد من تركه للزمن ؛ وكل ما نستطيع فعله هنا هو تحديد كنهها . « فمن ذلك الذى يماثل الرجل الحكيم ؟ ومن ذا الذى يعرف تفسير الأشياء ؟ ان حكمة الرجل تجعل وجهه يشع بالضياء . »

ثم ان الكتاب المقدس يربط بين الحكمة وبين الفهم ، أى ما نسميه بالاستنارة والاستنارة هى الهدف الحقيقى للتربية . ومجلاها العضوى هو النضج . « النضج كل شىء » ــ هو بلوغ النضج الكامل بأكمله فى جميع الملكات العقلية والفيزيائية : وذلك هو أقصى ما يبلغه المجال النهائى للتعليم لدينا .

(*) سكان جوثام : قوم من البلهاء اشتهروا بسخف القول والعمل (المترجم).

التذييـــل هـ

مــكان الفن فى الجامعــة

(نقلا عن محاضرة افتتاح ألقاها المؤلف بجامعة أدنبره
فى ١٥ أكتـــوبر ١٩٣١)

ان مكان الفن فى التعليم الجامعى عندنا ليس له تاريخ طويل • اذ يمكن تحديد بدايته بالضبط بيوم انشاء كراسى سليد (Slade) الأستاذية الجامعية فى أوكسفورد وكمبريدج ولندن فى ١٨٦٩ • وكان رسكن أول أستاذ لكرسى سليد بأوكسفورد، وقد وضع فى محاضرة الافتتاح التى ألقاها مثلا عليا لو أنها اتبعت لفعلت الشىء الكثير لاعادة الكرامة والحياة الى تلك المادة وأنقذتها من الاهمال الذى قاست منه الويلات على الدوام بانجلترة • على أن المبادأة والتشجيع الذى لقيته دراسات الفن بفضل انشاء كراسى ســليد الأستاذية ، لم تتطور على الاطلاق لتصبح مدرسة ضخمة تنهض بالتبحر فى دراسة الفن ، كما أنه ليس من السهل تعقب أى أثر ثقافى لتلك الكراسى فى المستوى العام للتربية الانجليزية • بل الأمر على العكس من ذلك ، اذ الواقع أن كراسى أستاذية سليد قد قل أثرها ولم يزد ، كما أن المتخرج الوسط فى احدى الجامعات الانجليزية يظل جاهلا جهلا حقيرا ذليلا بقســم من الأقسام الرئيسية فى الثقافة الانسانية • وفى اعتقادى أن السبب واضح فى هــذا الجمود الذى ألم بغاية نبيلة : هو أن مكانه •• الفن فى التعليم الجامعى تعتمد على مدى الاعتراف به فى خطة الدراسة العادية ، وما لم يعترف الناس بأن تاريخ الفن شىء صحيح لا بد منه لسلامة اكتمال ثقافة الفرد العامة كتاريخ الأدب ، أو تاريخ السياسة أو العلوم ، فلن يرجى أدنى أمل فى أن يتوقع من طالب تحاصره من جميع نواحيه دروس ودراسات ضرورية ، أن يتناول دراسة أخرى لا تقل عن دراساته تعقيدا واستلزاما للجهد والوقت ، مدفوعا بروح الحب والتضحية • ولكن الذى يحدث الآن ، بعد انقضاء ستين سنة من تأسيس كراسى أستاذية سليد ، هو أنه قد ألم بالشجاعة والتصميم شىء من التغير • فقد أنشئت فى أوكسفورد فى الآونة الأخيرة «دبلومة» فى تاريخ الفنون وبذلك حصلت أستاذية سليد على قبول حقيقى واعتراف بوجودها ، وان لم يرق بها ذلك القبول الى مستوى الدراسات العليا فأما فى كمبريدج فان تلك المادة قد اشتد ساعدها بوجود مدرسة للعمارة بالغــة الحيوية ، كما أن لندن خطت خطوة أجرأ قليلا • فبفضل سخاء المستر كورتولد

أنشئت كلية منفصلة لتاريخ الفنــون ، مع معهد خاص وجميــع الأجهزة اللازمة لمواصلة البحث • وهنا أصبحت على قدم المساواة بالأجهزة العادية التى تتزود بها جامعة ألمانية أو أمريكية ، وهو وضــع يؤذن ببدء حقبة جديدة فى الدراســات التاريخية فى الفن ببلاد الانجليز •

وكثيرا ما أبدى بعض الناس شكوكهم ، أصحيح أن الفن مادة يمكن اخضاعها لمثل هذه الدراسات العلمية المستقصية ؟ وقبل أن أدلى اليك برأيى الخاص ، أحب أن أسألك القاء نظرة على الموقف القائم بألمانيا ، حيث دراسة الفن فى الجامعات تلقى تنظيما أرقى كثيرا منها فى أى مكان آخر • ففى ألمانيا ، باستثناء حالة واحدة فقط ، توجد بكل جامعة فى البلاد (وعدتها ثلاثون جامعة) كلية منفصلة لدراسة تاريخ الفنون • وقد أنشئت أولى تلك الكليات قبل ظهور كراسى أستاذية سليد بزمن قليل ، ولذا ففى مستطاعنا القول انه بينما هذا التطور الهائل بأجمعه يجرى فى ألمانيا ، لم يجر بانجلترة أى تقدم على الاطلاق • ففى كل جامعة فى ألمانيا يوجد فى المتوسط عدد لا يقل عن عشرين طالبا يدرسون للحصول على الدكتوراه فى تاريخ الفنون كما يوجد مالا يقل عن ستين الى سبعين يأخذون المادة كعلم مفرد من علوم درجة جامعية عادية • فأما الجامعات الكبرى كجامعة برلين وليبزج وميونخ ، فان هيئة التدريس بقسم الفن وحده يصل عددها الى ثمانية أو عشرة بين أستاذ ومحــاضر •

وربما أحدث هذا التأكيد على دراسة الفنون فى الجامعات الألمانية شــيئا من الدهشة عنــد بعضكم ، على أنى لا أعتقد أننا نحتاج بالضرورة أن نعد ذلك التطور جديرا بالاعجاب من جميع النواحى• اذ ان للمسألة ناحيتين• فهناك أولا ، الأثر الذى يتركه مثل هذا النوع من التعليم فى حياة الطالب العملية ، وهناك أيضا الأثر الذى يتركه هذا التبحر المستفيض فى الوظيفة الصحيحة للفن فى التربية • الحق ان هاتين المسألتين لمختلفتان جدا ، ولذا فانى أستميحكم اذنا فى التوســع فى الحديث عنهما قليــلا •

فالمسألة الأولى تنطوى على موضوع عام جدا ولذاع جدا ــ هو مدى ماينبغى أن تكون عليه التربية الجامعية من الاتجاه المهنى المباشر « وقد قرر رسكن هذه

المسألة فى محاضرة الافتتاح سالفة الذكر بالتالى « ان الهدف من التعليم الجامعى » ليس التحصيل قبل كل شىء ، بل التهذيب : كما أن الشاب لا يجىء الى جامعاتنا ليتتلمذ فى حرفة ، ولا حتى على الدوام لكى يترقى فى مهنته ، ولكن لكى نصنع منه چنتلمانا وعالما . وقد يبدو هذا لنا الآن مثلا أعلى بالغ الرومانتيكية ، لا يربطه الا أقل رابطة من الاتساق مع التنظيم الاجتماعى للدولة الحديثة . وقبل أن ألقى رسكن محاضرته بعدة سنوات ، سلم شخص لا يقل فى صدارته عن الكاردينال نيومان بأن « الچنتلمان » « نوع قديم الطراز من الطبيعة البشرية وأنه بقية باقية من الاقطاع » . والكاردينال نيومان هو الذى تولى فى المناسبة نفسها وضع المثل الأعلى الحقيقى للجامعة . قال : « ان الفيصل فى الأمر ليس أخلاق الچنتلمان وعاداته ـ فان هذه أشياء يمكن اكتسابها بل هى تكتسب فعلا بطرق عديدة أخرى ، منها الصحبة الصالحة والسفر فى البلاد الأجنبية وما ركب عليه العقل الكاثوليكى بطبعه من رشاقة وكرامة ـ ولكنه قوة الفكر (البصيرة) وثباته وقدرته على الفهم وتعدد مزاياه ، هو السيطرة على ما وهبنا من قدرات والتقدير العادل الغريزى للأشياء حين تمر أمامنا ، الذى أحيانا ما يكون فى الحقيقة موهبة طبيعية ، ولكنه فى الأشيع الأعم لا يمكن اكتسابه الا ببذل المجهود الكبير وقضاء السنين فى المرانة والمراس » .

واذن فهذا فى رأى نيومان هو المثل الأعلى الحق للتعليم الجامعى : أى تهذيب الفكر بوصفه ذاك ، كما أن الغرض منه لا يزيد ولا ينقص قيد شعرة عن الامتياز الفكرى . وفى رأيه أن ذلك الامتياز ليس فقط أفضل الأحوال للفرد ذاته ، ولكنه يمكنه من تأدية واجباته فى المجتمع . ثم ينهى هذا الكردينال العظيم حديثه بوصف الهدف العملى المقصود من الدراسة الجامعية بأنه تدريب أعضاء صالحين فى المجتمع « ففن التعليم الجامعى هو فن الحياة الاجتماعية ، كما أن غايته هى الصلاحية للعالم » . والواقع أن المثل الأعلى عند نيومان وقد عبر على هذه الشاكلة لا يبدو أنه يختلف كثيرا عن مثل رسكن الأعلى الرومانتيكى . فان لم يكن مبدأ رومانتيكيا ، فانه على الأقل مبدأ سلبى ينشد السلام . وما أبغى أن أشير لحظة واحدة أنه ينبغى لنا أن نتخلى عن التربية التحررية مثلا أعلى ، أى المثل الأعلى لتربية ترفض الخضوع الذليل لتصور للحياة يتصف بالضيق والوظيفة العملية . على أنه ينبغى لنا أن ندرك أن طابع الحياة قد تغير منذ عهد نيومان . فأصبح طابعا

أكثر عجله وأكثر عمليه • فالشباب اليوم لا يواجه العالم الوادع الذى كان فى عصر الرخاء الفيكتورى ، بل يواجهه عالم من دول مفلسة ، عالم قد شوهته الثورات السياسية والتقلقل الاقتصادى واختفاء السلطان الخلقى • ولا يزال العالم بحاجة الى علمائه ، الذين يطلبون العلم للعلم ؛ ولكن أنى للعالم أن يضمن ما فيه من تبحر علمى ما دامت أسس المجتمع نفسها مضطربة ؟ يقول نيومان : ان الجامعة ينبغى أن تعد طلابها حتى يصبحوا لائقين للمجتمع • ولكن ما القول ان لم يكن هناك مجتمع يمكن أن يليقوا له ؟ لقد اضطررنا الى استخلاص النتيجة القائلة بأن ما يحتاج اليه العالم اليوم ليس العلامة المتجرد من الأهواء والمصلحة بقدر ما يحتاج الى رجل ناشط فعال ، والعقل المدرب للقيام بوظيفة معينة ، والعتاد اللازم لمهنة محددة •

تلك هى نزعة التربية الجامعية التى لم يكن منها مفر أثناء العشرات القليلة الأخيرة من السنين • أجل أنها نزعة لقيت المقاومة ، وستظل تلقى المقاومة ، من كل من يخلص للمثل الأعلى التحررى فى التربية • ولست أريد أن أشير ولو الى لحظة واحدة أن هذه المقاومة خاطئة ، ولا أنها غير مجدية • اذ انى أشارك أصحاب هذا المثل الأعلى آراءهم • ولكننى أبادر الى الظن بأن استراتيجيتنا خاطئة • اذ أنى أرى أنه ينبغى لنا أن نعترف صراحة بأسبقية التدريب المهنى فى جامعاتنا على كل ما عداه ، على أننا الآن وقد اعترفنا به ، ينبغى لنا فى رأيى أن نبذل قصارانا لاحباط أثره الضار على الخلق والميول •

وما أنا بحاجة الى توكيد هذه الآثار الضارة • فالعقل ذو الجانب الواحد والسبيل الوحيدة من أشد الأشياء استحقاقا للرثاء فى المشهد العصرى للحياة • وليس الأمر بقاصر فقط على أن النظرة المحدودة تشوه المنظر العام ، وتخلق من الاختصاصى (الاخصائى) عضوا أعمى وغير ذى أثر فى مجتمعه ، بل ان تحديد الاهتمامات العقلية يحمل مصيره بين طياته • فالعقل المحفوظ داخل جدران عطل من النوافذ ، يتحول الى الحرافة والعفن ؛ فهو يتخمر فى شقاوته ، ويتحول الى الاشمئزاز الذاتى والى فقدان الاحساس بطعم الحياة • هو عقل متى طال حرمانه من الاستمتاع الحسى ، يستيقظ فيجد نفسه غير قادر بعد ذلك على أى اهتمام جديد ولا أى تذوقات متوقدة •

فلولا ذلك الضوء الذى يتسلل اليه من خلل كوته الوحيدة الضيقة ، لأصبح فى تيه فوضى مظلمة مشوشة عديمة الحس . وأنتم جميعا على دراية تامة بمندبة العويل التى أطلقها واحد من أشهر قدامى الطلاب بهذه الجامعة ، وهو تشارلز داروين فى ترجمته الذاتية ، وقد أشار اليها من قبل كثير من الكتاب ، على أنى أستمحيكم اذنا فى أن أقتبس لكم مرة أخرى كلمات داروين القوية : « كنت حتى سن الثلاثين أو ما بعدها أجد لذة كبرى فى كثير من أنواع الشعر كقصيد ملتن وجراى وبيرون وورد سورث وكوليريدج وشللى ، كما كنت حتى وأنا تلميذ أطرب طربا عظيما بشكسبير وخاصة فى المسرحيات التاريخية . وقد قلت أيضا أن الصور كانت فيما سلف من الزمان تمنحنى متعة كبيرة ، كما تسبب لى الموسيقى ابتهاجا لا حد له . ولكن انقضت على الآن عدة سنوات لا أطيق أثناءها أن أقرأ بيتا واحدا من الشعر : وقد حاولت فى المدة الأخيرة قراءة شكسبير فوجدت فيه من السماجة المملة ، ما أصابنى منه الغثيان . ثم أنى فقدت كذلك تذوقى للصور والموسيقى » .

ثم يعود داروين فى الفقرة التالية من ترجمته الذاتية ، فيحاول تفسير « خسرانه العجيب والباعث على الأسى ، لذلك الذوق الجمالى الراقى » :

« ان عقلى يبدو أنه أصبح نوعا من الماكينة التى تطحن القوانين العامة التى يستخلصها من مجموعات ضخمة من الحقائق ، ولكن لماذا وجب أن يتسبب هذا فى ضمور ذلك الجزء وحده من المخ ، الذى تعتمد عليه الحالات العليا الراقية ؟ ، ذلك مالا أستطيع تصوره . وفى اعتقادى أن رجلا أوتى عقلا أشد تنظيما عاليا من عقلى ما كان ليكابد ما كابدت ، ولو أنه قدر لى أن أعيش حياتى من جديد ، لجعلت دأبى أن أقرأ الشعر وأصغى الى شىء من الموسيقى مرة واحدة كل أسبوع على الأقل ، فان ذلك ربما عاد على أجزاء مخى التى أصابها الضمور بأن تظل حية وناشطة بالاستعمال . اذ لا شك أن فقدان هذه الأذواق يعد فقدانا للسعادة وربما عاد بالمضرة على العقلية ، بل على الطابع الخلقى فى الأرجح الأغلب ، وذلك بما يجتلب من أضعاف الأجزاء الانفعالية من طبيعتنا » .

ولعل اتجاه قولى يتضح لكم الآن . وهو موجود ضمنا فى هذه الحسرة التى علا بها صوت داروين . ولكى يتهيأ لنا القضاء على شرور التدريب المهنى والتخصص الفكرى بوجه عام ، ينبغى لنا أن نهذب العقلية بوصفها نشاطا حياديا

مجردا من الهــوى ، وليس ذلك فقط ، بل نهذب ــ أيضا وبدرجة أعظم كثيرا ــ الحســاسية .

وانى لأحس بالامتنان العظيم لو أنكم قبلتم فى اللحظة الحاضرة هذا التمييز بين العقلية والحساسية . وفى اعتقادى أن ذلك تمييز شائع الاستعمال . على أن فى الامكان التعبير عنه بطريقة أخرى على أنه التمييز بين المعرفة والذوق ، ولكننى على كلا الحالين لا أريد أن أعبر ضمنا عن الفصل بين العقل والحواس . فان بصيرة أو عقلا صحيا ليعتمد فى كل جزء منه على تمرين الحواس اعتماد الذوق السـليم تماما . على أنى أعنى بالحرى ذلك التمييز الذى وضعه الأستاذ هوايت هد بين التحليل الفكرى والفهم الحدسى . ولعلكم تذكرون أن الأستاذ هوايت هد قرب ختام كتابه (Science & The Modern World.) أى (العلوم والعالم المعاصر) عاد الى بحث هذه المسألة عينها ألا وهى التوازن بين التربية العامة وتربية المتخصصين واستخلص أن الصنجات التى يوزن بها اكتمال التدريب الذهنى لدى المتخصصين ، ينبغى أن تكون من نوع يختلف اختلافا جذريا عن المعرفة الفكرية التحليلية البحتة . وهو لا يعتقد أن حل المسألة يكون بالجمع بين القيم الغليظة المتخصصـة التى يملكها الرجل ذو الاتجاه العلمى البحت ، وبين القيم الدقيقة المتخصصة التى يملكها الأستاذ العالم البحت . « فان كلا من الطرازين قد فاته شيء ؛ فان أنت ضممت مجموعتى القيم احداهما الى الأخرى لم تحصل على العناصر الناقصة . » فالشيء الذى يلتمسه الأستاذ هوايت هد هو ملكة يستطاع بها الادراك المباشر للانجـاز المحس لشيء فى حالته الواقعية ، وهو يعتقد أنه يعثر على هذه الملكة فى الفهم الجمالى للأشياء ، على أن الفهم السلبى البحت لا يكفى . فلا بد لنا من تقوية عامل المبادأة الخلاقة . فالدافع (Impulse) ضرورى وهو والحساسية سواء بســواء ، وذلك أن « الحساسية بلا دافع معناها الاضمحلال ، والدافع بلا حساسية ليس له معنى سوى البهيمية . » كما أنه يعرف « عادة الفن » بأنها عادة الاستمتاع بالقيم المشرقة .

وهنا نحصل ــ فى اعتقادى ــ على مثل أعلى نستطيع تطبيقه فى أية جامعــة عن طريق « كرسى الفنون الرفيعة » فيها ، على أنى قبل أن أواصل تطوير هــذا البحث ، أحس بأنه ينبغى لنــا أن نعود الى المشهد الألمانى مرة ثانية .

ان المكانة العالية التى تبوأتها دراسة نظريات الفن وتاريخه فى النظام التربوى الألمانى أدت الى تنظيم وتعريف رحيب وعميق للمادة • وقد أدت الى تقسيم ذلك الحقل الى مناهج ثلاثة واضحة الحدود لمعالجته ، ربما جاز لنا أن نصـفها بالمنهج النفسى الفلسفى والمنهج التركيبى العضوى (المورفولوجى) والمنهج التاريخى • فالمنهج الأول يعالج الأمر من ناحية النشاط الذاتى الذى يتضمنه تذوق الفن ، كما أنه هو علم الجمال بمعناه الصحيح • فأما منهج المعالجة الثانى فهو موضوعى بحت كما أن مداره العمل الفنى فى حد ذاته : مسائل التكنيك والتركيب التشريحى للشكل وما الى ذلك • وهذا هو العلم العام للفن ، وله فى اللغة الألمانية تسمية خاصة هى (allgemeine Kunstwissenschaft.) والمنهج الثالث هو المنهج التاريخى نفسـه •

على أن علم الجمال ، وان كان له حقل تجريبى محدود ، لا بد أن يعتمد الى حد بعيد على الاستبطان (Introspection) متخذا منه منهجا للدراسة ، على أنه فى المستطاع تمييزه بعد ذلك على احدى صورتين : فهو اما وصفى أو شكلى ؛ ومعنى ذلك أنه يحاول اما تفسير العملية السيكولوجية للنشاط العقلى الداخـلة فى الفن ، أو أن يصوغ التعاريف والقوانين المنطقية ذات النوع المسلم به مقدما • ومن الطبيعى أن علم الجمال الشكلى لا يعوزه فى وطن الفيلسوف كانت مهـرة عصريون يحذقونه ، غير أن النزعة العامة كانت واقعية أكثر • ثم يعود العلمـاء فيقسمون علم الفنون (Kunstwissenschaft.) الى عام وخاص ــ العلم العام يدرس الأشكال المشتركة العادية للفن بغض النظر عن اظهاراتها العادية ، على حين أن العلم الخاص يتناول فنا واحداً معينا ويحلله مع اشارة خاصة الى ماله من خواص تكنيكية خاصة • وقد زاد فى قوة هذا الفرع الأشد تخصصا فى علم الفنون زيادة بالغة ابان السنوات الخمسين الأخيرة ما حدث من تطور فى المعاهد مثـل المتاحف ومعارض الصور ، وكلها اتخذت طابع مراكز الأبحاث لهذا العلم المطرد التقدم • وبمعزل تام عن علم الجمال وعلم الفنون ، يوجد بعد ذلك تاريخ الفنون العام الذى يدرس بطبيعة الحال بتفصيل عظيم حقبة حقبة • وهناك حقب كثيرة فى تاريخ الفنون • ومن هنا يتبين لك الآن كيف يمكن استخدام عدد قد يبلغ عشرة أساتذة ومعيدين فى قسم الفنون بجامعة ألمانيـة واحـدة •

ولست اخال أحدا يشعر بمثل ما أشعر به من عميق الشكر على المجموعة الضخمة من اللوذعية والبحث التى أغدقها العلماء الألمان على هذا القسم الخاص وهي تاريخ الفنون ونظرياتها • انهم أقوام بلغوا الذروة فى هذا المجال ، كما أن جميع ما نقوم به من دراسات يعتمد على ما بذلوا من جهود • ولا يسع المرء ازاءها كتضلعية علمية محضة أن يظهر أى تحفظ فى كيل المديح لهذا النشاط كله • فقد خلقوا حقلا جديدا من التضلع العلمي والتحليل الفكرى ، على أنه يظهر من وجهة النظر التى أضعها الآن فى اعتبارى ، أعنى مكانة الفن فى تربية متحررة ، أننا لم نزد على أن أضفنا منهجا مهنيا دراسيا آخر الى المناهج الجمة الأخرى التى تنافس فعلا على اهتمام الطالب • لقد أنشىء بذلك عمل مهنى جديد ، هو وظيفة خبير الفنون (Kunstforscher.) وأمين المتحف • وهى مهنة ينبغى بحكم طبيعة الأشياء تحديد أعداد محترفيها ، وحتى لو أضفنا اليها طبقة معلمى الفن وهى وفيرة العدد ، فلن نبرح نجد أن المهنة غير قادرة على امتصاص الأعداد الغفيرة من الطلاب الذين يتخرجون كل عام من الجامعات الألمانية حاملين الدرجات فى تاريخ الفنون ونظرياتها • وهو أمر يخيل الى أنه يحيل التعليم الجامعى الى سخف ؛ هو التخصص الذى امتد الى ما يجاوز الحاجات الحقة للمجتمع ، وبذلك ندخل فى العالم خريجا لا يملك ما للخريج ذى التربية العامة من قدرة على التكيف الاجتماعى ، ولا النفع المرجو من عالم مهنى محترف تبرر وجوده الحاجة الاقتصادية •

غير أنى لا أعتقد أن هناك احتمالا بوجود مثل هذا الانتاج الفائض عن الحاجة فى بلادنا • اذ ينبغى لمعهد كورتولد الجديد بلندن أن يفى بانتاج عدد سنوى من خبراء الفنون المحترفين بقدر ما تستطيع البلاد امتصاصه ، ويرجى أن تنشأ فى النهاية رابطة اتصال من نوع ما بين ذلك المعهد وأية جامعات أخرى يوجد بها كرسى للفن بحيث يتهيأ لأى طالب يريد أن يتخذ مهنة خبير الفنون أن ينتقل الى معهد كورتولد عن طريق وسيلة معترف بها • وأعنى بذلك أن معهد كورتولد ينبغى أن يقوم بدور مركز التصفية بالنسبة لطالبى التضلع العالى فى الفنون بالمملكة كلها •

فان تم قبول ذلك بصفة عامة ، صار السبيل أمامنا واضحا ممهدا • فهو خطة تترك لنا الحرية والحق يقال —

أن ننمى فى هذه الجامعة . وعن طريق هذا الكرسى الخاص بالفنون الرفيعة نفس العنصر الذى يطالب الأستاذ هوايت هد بوجوده لتصحيح شرور التعليم التخصصى • وها نحن نعود الآن الى كلماته بالنص :

« ان المطلوب انما هو تقدير الأضرب اللانهائيــة للقيم المشرقة التى يحرزها كائن عضوى فى بيئته المناسبة • ذلك أنك متى فهمت كل شيء عن الشمس وعن الغلاف الجوى وكل شيء عن دوران الأرض ، ربما فاتك رغم ذلك ادراك روعة اشعاع الشفق ساعة الغروب • وليس ثمة بديل نحله محل الادراك المباشر الذى يتهيأ لنا فى عملية الانجاز المحس لشيء يتجلى أمامنا فى صورته الواقعية • فنحن انما نريد حقائق محسة ، معها ضوء كاشف مسلط على كل ما يتسق ونفاستها •

« فالشيء الذى رميت اليه هو الفن (والتربية الجمالية) • انه هو الفن حقا ، ولكنــه مع ذلك فى حدود معنى عام للمصطلح بحيث لا أكاد أميــل الى تسميته بذلك الاسم • فالفن مثــال خاص • فكل ما نريده هو أن نســتخرج مكنون ما لديه من عادات الفهم الجمالى • • • وعادة الفن هى عادة الاستمتاع بالقيم المشرقة » •

وربما أحس القارىء أن التوصيف الذى وضع فى الشطر الأخير من هــذا الاقتباس يغض قليلا من شأن التطبيق الذى أريد أن أصطنعه الآن • اذ يقــول الأستاذ هوايت هــد : ان الفن حالة خاصة للمعنى الذى يقصــده • اذ انه يريد أن يشجع على استخدام الملكات الجمالية استخداما أرحب كثيرا ، أى أن يجعل الفهم الجمالى الذى نمارسه ممارسة سوية فى حالة الفن ، العــادة العمومية فى تفهمنا للحقيقة •

فلنسلم بهذا التوصــيف • والا فانى أسألكم هل من طريقة أخرى يستطاع بها تنميــة عادات الفهم الجمالى وتدريبها ، ان لم تكن تلك الطريقة الا تذوق الشعر والموسيقى والفنون الرفيعة ؟ وذلك فضلا عن أن تذوق الفنون الرفيعة أشد تلك المناهج موضوعية بدرجة لا تدع مجالا لمقارنة ، كما أنه أشدها روحا عملية بل أعلاها قدرا بصورة لا نهائية مطلقة •وربما أمكن اظهار ذلك بطريقتين : فهنالك أولا أهمية الفنون الرفيعة فى الثقافة العامة لشعب من الشعوب ، كمــا أن هنالك صنفة خاصة فى الفنون الرفيعة لا تقتصر على تفسير هذه الأهمية ، بل

تمكننا من فهمها بطريقة مباشرة بشكل عجيب • وربما جاز لنا أن نقول من وجهة النظر الأولى ، انك لا تحصل الا فى الفنون الرفيعة على هيئة كافية وقاطعة لتجسيد ما قد يمكن تسميته باسم الفضيلة العامة • وسأعود الآن فأستمحيكم للمرة الثانية أن أذكركم برسكن الذى لا بد لى من مداومة وضع اسمه أمام أعينكم : فقد قال « ان فن أى بلد من البلاد هو الذى يتولى بسط فضائله السياسية والاجتماعية » • وقال فى محاضرة أخرى : « فبالدقة الرياضية غير المعرضة لخطأ أو استثناء ، يكون فن احدى الأمم ما دام موجودا هو الشارح الذى يبسط حالتها الخلقية » • ومع ذلك ، فنحن الآن نعرف الفضيلة (ومن الممكن أن فكرتنا قد تكون مختلفة تمام الاختلاف عن فكرة رسكن) • ففى اعتقادى أن بيانه هذا ، وهو يكاد يكون السنة المركزية فى كل تعاليمه ، بيان صادق حقيقى بنفس الدرجة الدقيقة التى ادعاها رسكن •

على أنه لا بد بطبيعة الحال من وجود سبب محدد لتفوق الفنون الرفيعة من هذه الناحية — أى لتفوقها كمؤشر يدل على نوع الثقافة • وعندى أننا ربما وجدنا ذلك السبب فى أن الفنون الرفيعة تتصل فيها الحساسية الروحية اتصالا مباشرا مع المادة • أما جميع الفنون الأخرى فيجرى التعبير عنها بطريقة غير مادية ؛ فالموسيقى والشعر يتخلقان داخل العقل ، ومع أنهما ينبغى نقلهما الى النـاس عن طريق وسط من الأوساط ، فان ذلك الوسط ان هو الا جسر من الرموز بين عقل الشاعر وبين قارئه ، وبين الموسيقار والمستمع • على أن الحاصل فى الفنون الرفيعة هو أن المفهوم والوسط شىء واحد ؛ فليس هناك لغة رمزية ، ولست بمستطيع تصور عملك الفنى الا على شكل مادة صلبة وملموسة • وهو أمر يرغم الفنان على حال من التحديد لا يقتصر أمره على مجرد تحديد المعنى ، بل وأيضا تحديد المادة • والقيم موضوعية جميعا ؛ وهى تتصف بتلك الصفة ضرورة • والعمل الفنى هو بالضبط ما يريده الأستاذ هوايت هد حيث كتب :

• « انه الانجاز المحس لشيء يتجلى أمامنا فى صورته الواقعية ، مع تسليط ضوء كاشف على كل ما يتسق مع نفاسته » •

واذن فان الفنون الرفيعة تمثل الثقافة فى أشد مراحلها تماسكا ؛ كما أن العمل الفنى يحتوى على ما تنطوى عليه تلك الثقافة من القيم فى أعظم قدر ممكن من النصاعة • وبذا يكون الاستمتاع بالفن هو أثمن طريقة نستخرج بها مكنون ما لدى الفرد من عادات الفهم الجمالى •

وربما قيل ان ذلك شيء طيب جدا كمثل أعلى ، بيد أننا قوم تربويون ذوو نزعة عملية • وتنص وثيقة انشاء كرسى أستاذية واطسون جوردون للفنون الرفيعة على أن : « الأستاذ الذى يشغل الكرسى المذكور فى الوقت الحاضر مقيد بأن يعطى فصلا دراسيا للطلبة بما يلقيه من محاضرات أثناء فترة العمل الجامعى موضوعها تاريخ الفنون الرفيعة ونظرياتها بما فيها التصوير (الدهان بالألوان) والنحت والعمارة وغيرها من فروع الفن المرتبطة بها » • ولا بد له من أن يعطى هذا الفصل الدراسى ؛ ولا بد له عند نهاية الفصل الدراسى أن يمتحن طلبته ليتبين الى أى حد استفادوا من تعليمه • ولا بد له أن ينتج ما يعرف باسم النتائج العملية • فهل يمكن أن يتم ذلك بتعليم الاستمتاع بالفن ؟ نعم الاستمتاع — فهل يكون الاستمتاع هو الهدف من فصل دراسى جامعى ؟

فى اعتقادى أنه الهدف فعلا ، كما أود أن أوحى اليكم فى ايجاز طريقة يستطيع بها فصل دراسى فى الفنون الرفيعة أن يمنح الطلبة الاستمتاع ويتم فى الوقت عينه المتطلبات العملية التى تستلزمها خطة دراسة جامعية •

ولا بد أن يكون الحافز المسيطر على الفصل الدراسى تطوير الحساسية فيما يتعلق بالأعمال الفنية • على أن الفصل الدراسى ينبغى أن يتسم بالتماسك والتوجيه • وهما أمران يمكن تزويد الطالب بهما عن طريق نظريات الفن ، أو تاريخ الفن • وفى ظنى أن الأفضل اتخاذ تاريخ الفن دعامة للموضوع ، وذلك

لأن أية نظرية للفن لا بد أن تكون ذات طابع شخصى الى حـد كبير ، ومع أن التعليم جميعا لا مندوحة له من أن يكون شخصيا ، بل الحق انه ينبغى أن يكون شخصيا اذا أريد له أن ينطوى على الالهام ، الا أنه يمكن أن يقال فى مسألة الفهم الجمالى هذه ان من الضرورى فوق كل شىء أن يخلق المعلم فى الطالب شكلا من أشكال النشاط لا أن يلهمه اتجاها معينا • وهذا الشكل من أشكال النشاط يعتبر فى حد ذاته أمرا شخصيا جدا ، وذلك لأنه ــ كما أوضحت ذلك آنفا ــ شىء حدسى فى طبيعته وليس عقلانيا (Rational) ولا تحليليا • وأعتقد أن العقل ان كان خاليا من كل التحيزات الفكرية ، لا يحتاج الى أى ضرب آخر من الاعداد لتقدير الفن وتذوقه • ولذا فانى لو تهيأت لى الفرصة لبدأت فصلا دراسيا فى تاريخ الفنون الرفيعة ونظرياتها بأن أسأل تلامذتى اخلاء عقولهم من كل فكرة كونوها حول طبيعة الفن • وعندئذ كنت أعمد ــ بمساعدة الثروة الضخمة من التصاوير التى يستطاع وضعها الآن فى متناول محاضر يتحدث فى تاريخ الفنون ــ الى الابتداء باطلاعهم على أمثلة لما كان عليه الفن ، بادئا عند البداية ، أى بفن الرجل البدائى ، وهابطا العصور من خلل آسيا ومصر وبلاد اليونان وجميع بلاد الأرض التى نشأت فيها ثقافة حتى نلتقى بفن هذا الزمان • وينبغى أن نلحظ أثناء الطريق كيف تستنير ثقافة كل حقبة بفن كل حقبة ، وينبغى لنا أن نلحظ تكوين الأساليب وتنمية اللزمات ، وينبغى لنا أن نترسم المؤثرات التى تنتشر من عصر الى عصر ومن قطر الى قطر • وينبغى لنا أيضا بالاحالة والرجوع الى الأعمال الفنية الفردية ، أن نلحظ كيف استغل الفنان مادته ، وكيف استغل جمال كل تكنيك فنى ووظيفة كل عمل فنى من حيث علاقته بحياة الشعب ، واقتصادياته ودياناته • وهى كلها أشياء ينبغى أن نلحظها بروح المالك المعتز بما يملك وذلك لأن العمل الفنى ــ شأن الكائن العضوى الحى ــ لا يستطيع العيش منعزلا عن بيئته ، وأن جميع الأعمال الفنية التى يجوز لنا الاستمتاع بها ينبغى أن تكون أعمالا فنية حية • ففى مثل هذا الجو ،

وهو ليس جو تحليل وبحث ، بل جو مبادأة خلاقة (وهو ما أصر عليه بالحاح) توقظ الحساسية الجمالية وتتشكل عادة الاستمتاع .

على أنه ينبغى ألا تقف العملية عند هذا الحد . فالفن — ، لسبب بسيط هو أنه يطالب بفهم حدسى — لا يمكن اسقاطه بوصفه تاريخا . فهو فى الواقع نشاط حالى ، وما كنت لأعتبر نفسى الا قد أديت نصف الواجب اذا أنا فى أثناء قيامى بتعليم الطلبة الاستمتاع بفن الماضى ، لا أقتاد طلبتى الى الاستمتاع بفن الوقت الحاضر . فالفن اليوم شهادة محررة لثقافتنا ، وهو آية على صفاتها الايجابية وعلى تحديداتها ، مثلما كانت فنون الماضى شاهدا على ثقافة الماضى . ولن نستطيع أن نسهم تماما فى الشعور المعاصر ما لم نتعلم كيف نتذوق الفن الهام الموجود فى أيامنا هذه . وكما أن الناس لم يتعلموا فى شبابهم عادة الاستمتاع ، تراهم يميلون الى مقاربة الفن المعاصر بعقول مغلقة . فهم يخضعونه للتحليل الفكرى بينما ما يتطلبه الفن هو المشاركة الوجدانية الحدسية .

وهم قوم قد تجردوا من صفاء القلب ، ولذا فهم لا يستطيعون مشاركة الفنان فى رؤياه . وتلك حالة محزنة ، ويخيل الى أن من أول وظائف جامعة كهذه تخرج آلافا من شبابنا وشاباتنا ليكونوا معلمين ومرشدين لأبناء وطنهم ، أن ترسلهم الى الدنيا بأعين مفتوحة وحساسيات ناشطة ، بحيث أنهم كلما رأوا شيئا صح أن يستمتعوا به . فان ما يشهدونه فيستمتعون به (id quod visum placet.) فذلك هو الفن . ومن صفات الاستمتاع أن تنتقل عدواه ، وينبغى لنا أن نحاول فى كل مكان أن ننشر تنبها الى نصاعة عادة الاستمتاع هذه التى هى الفن . وعندئذ يصبح فى امكاننا أن نرفع رءوسنا فوق مستوى ذلك القبح الذى جاء فى أعقاب الانقلاب الصناعى مجىء الفيضان المتصاعد بعد العاصفة . لقد كانت هذه الجزائر البريطانية جميلة ذات يوم مليئة بالمسرات ، أما ذلك القبح الذى هبط عليها بعد ذلك فهو مرض أصاب الروح . وهو مرض يرجع الى الفصل الذى أحدثته الفلسفة بل حتى الديانة بين الروح والمادة ، أكثر مما يرجع الى أى سبب

آخـر • والفن يصـاب أكثر من أية ملكة أخـرى بالغباء والحماقة نتيجة لهذا الفصل ، وذلك أن المعنى الحرفى للفن ، وهو المعنى الذى ألححت عليه آنفا ، هو بث الروح فى تشكيل المادة • فان أنت لم تعـد تعتقد بأن الروحانية تستطيع أن تؤلف مع المادة وحدة عضوية ، لم تستطع بعد ذلك أن تؤمن بالفن بأى حال • اذ لا جرم أن من الحقائق ذات الدلالة القوية أن اضمحلال الفن فى أوربا قد سار خطوة فخطوة مع نمو المبادىء الازدواجية فى اللاهوت والفلسفـة والعلوم • ولست أقصد بهذا أن أشير الى أن سبيل اسـترجاع فننا أى اعادة الجمال ثانية الى صميم الحياة ، هو فى العودة الى احدى عقائد القرون الوسطى أو الأخـذ بالفلسفة القائمة قبل ديكارت وبتجاهل منطق العلوم تجاهلا تاما • اذ أن جميع أشكال الروح العاطفية للقرون الوسطى تعد زائفة بالنسبة لروح العصر • على أنى على الأقل كرجل علم فى مادتى ، أرى لزاما على أن أقـرر أن الفن كان فى الأزمنة التاريخية قوة فى حياة الأمم فى نفس الوقت بالضبط الذى كان فيه شكل ما معين من أشكال الديانة يعتبر قوة فعالة ، وليس يكفى أن نقتصر على الاشارة الى « شكل ما من أشـكال الديانة » ، وذلك لأن كثيرا من أشـكال الديانات تناصب الفن العـداء • ومن ثم فالديانة ينبغى أن تكون من النوع الذى يسلم بالوحدة العضوية للروح والمادة • فبتلك الطريقة وحـدها تستطيع الديانة بث ذلك الاحترام نحو الحواس : ــ تلك التنمية التهذيبية للجذل والطرب ، وذلك الابتهاج الجماعى باللون والموسيقى والحركات الايقاعية الانسجامية التى هى العلامة المؤذنة بجميع الحقب الفنية العظيمة • وقد ظللنا حتى الآن مستمسكين بحالة من بالغ التعود على اعتبار الفن معتمدا على الديانة ، ولكن لو نظرنا الى الموضوع من وجهة النظر التى أعبر عنها لأمكن اعتبار الدين معتمـدا على الفن بالمثل أيضا ، وانى لموقن أن مسحا عريضا لتاريخ الدين والفن ، لابد أن يؤدى بنا الى تأسيس هذا الاعتماد المتبادل بين الاثنين • وفى النهاية ينبغى للفن أن يبلغ من السيطرة على حياتنا بحيث يجوز لنا أن نقول : لم تعد هناك بعد أعمال فنية وانما الموجود هو الفن وحده • وذلك أن الفن يكون عندئذ هو سبيل الحياة •

الفصل الثامن

الأساس الجمالى للتهذيب والأخلاق

« من اهم واجبات الثقافة اخضاع الانسان لسلطان الشكل ، حتى فى نهاية حياته الفيزيائية المحضة : أى بجعل هذه الحياة جمالية بادخال قاعدة الجمال كلما أمكن ذلك ؛ وذلك لأنه يترتب على العنصر الجمالى وحده وليس على الحالة الفيزيائية أن تمضى الأخلاق فى سبيل التطور » . شيلر

١ — المفهوم التقليدى :

(أ) العسكرى :

فى الأصل كان لكلمة « التهذيب » (Discipline) ※ نفس المعنى الذى كان لكمة التربية ؛ كانت هى التعليم الذى يلقنه لتلامذته معلم أية مادة من المواد . فلما أن كفت التربية عن أن تكون شأنا شخصيا وأصبحت شيئا عاما أو نظاميا صارت المواد التى تعلم (وهى الأدب والبيان والحساب والهندسة والفلك والموسيقى الخ . . .) تعرف باسم العلوم الحرة أو الفنون . وقد رأينا من قبل كيف أن هذه الفروع انحطت تدريجيا فأصبحت دراسات مصطنعة بعيدة كل البعد عن الحقائق العضوية التى تنطوى عليها الحياة البشرية : وأنه حدث فى الوقت نفسه أن فقدت التربية وظيفتها البيولوجية — وهى بث نوع من الضبط (أى التحكم) الطبيعى والانسجامى لكل من الجسم والنفس : فانتحلت على سبيل التعويض عن فشلها ، حق الاجبار التعسفى . فالمجتمع لم يعد لا من ناحية المثالية ولا العملية ، قائما على القانون الطبيعى ؛ فان قوانينه التى ثبتها حكم

※ قد استخدمنا فى ترجمتها لفظتى التأديب ان اقترنت بالقسر ، والتهذيب أن اقترنت بشىء من الرفق والانضباط والنظام بالمعنى العسكرى .

« المترجم »

العادات والتقاليد المتواضع عليها ، أصبحت غاية فى حـد ذاتها ، كما أن واجب التربية كان اخضاع الأرواح غير المروضة ، أى تذليل «شماس» الأطفال الصغار ، وتدريبهم على مجاراة ما حولهم وأداء وما يطلب منهم • لقد أصبحت التربية كما عبر تولستوى بعبارته عميقة الادراك هى : «.النزوع الى استبداد خلقى قد رفع الى مرتبة مبدأ يعمل به » وهى التعبير عن : «نزوع رجل الى جعل آخر مماثلا له تماما»(١) الى مثل هذا الحد انحط مفهوم التهذيب بحيث أن معناه الحاضر لم يعد فى الامكان التعبير عنه بطريقة أوجز مما ورد فى (Concise Oxford, Dictionary) حيث ورد فيه شرحا لمادة (Discipline) ما نصه : هو « النظام الذى يحتفظ به بين تلاميذ المدارس والجنود والمسجونين وغيرهم » • فكأن التهذيب الذى كان العـلاقة الاستيعابية ، علاقة الأخذ والعطاء بين الأستاذ والتلميذ أصبح مطابقـة تماما لنباح صف ضابط برتبة صول فى ساحة احدى الثكنات •

أجل يجوز أن الواقع أن تطبيق التهذيب القهرى لم يعد القاعدة التى تجرى فى مدارسنا • اذ يقال ان قاعدة المقرعة والعصا قد انتهت ، فان كان الحال كذلك فتلك ثورة لم يحتفل بمولدها تلاميذ المدارس أبدا • ولكن حتى لو أن الصورة الفجة القديمة للتهذيب لم تعد منتشرة بين الأمم المتمدينـة ، فان هنـاك مع ذلك لقدرا عظيما من البلبلة والخلط بين ما قد نسميه بالمضامين التربوية والخلقيـة والعسكرية لهذا المصطلح •

وقد عرف التأديب أو الانضباط من وجهة النظر العسكرية بأنه «الطاعة القهرية للسلطة الخارجية » ، كما أنه عندهم يعتمد على نظـام من العقوبات والمثوبات • فالتأديب أو الانضباط « ينطوى دائما على الضبط والتحكم الآتى من الخارج» ، فهو من أجل ذلك شىء متميز عن الروح المعنـوية (Morale) • « فحيثما وجـد التأديب وجدت عقوبة توقعها سلطة خارجة عن الفرد أو (الجماعة) الذى يخضع للتأديب • وكلمـا جاءت السلطة من داخـل الفرد نفسه ، حصلنا على « الروح المعنوية » الا التأديب ، وان كان الفارق المميز أقل حدة فى الحقيقة مما يمكن وضعه

---

(١) أنظر Pedagogical Articles ص ١١٠ ــ اقتبسه ماك كاليستر فى The Growth of Freedom in Education ص ٥ ،

نظريا » (٢) « فالروح المعنوية » ، كما تعرفها هذه السلطة العسكرية نفسها ، هى الطاعة للسلطة فى ظروف خارجية تسبب جهدا ومشقة عظيمة ، حيث يكون مصدر السلطة موجودا داخل الرجل المتحلى بالطاعة أو داخل الجماعة المتصفة بتلك الصفة » (٣) .

وعندما يصل الأستاذ بارتلت الى نقطة يبحث عندها الطرق التى يمكن بها فرض التأديب ، يفرق بين الطريقة المباشرة (وهى استخدام العقوبة) والطريقة غير المباشرة (وهى تكوين شكل ما من أشكال الكرامة التى لا تناقش) ، ولكنه يستبعد من بحثه قصدا طريقة التربية ، لأن هذه الطريقة تؤدى الى الروح المعنوية وليس الى التأديب . فالتأديب بالمعنى العسكرى قد أصبح منفصلا تماما عن معناه التربوى الأصلى وهو التهذيب .

وما نحن بحاجة الى استعراض الوسائل المختلفة لفرض التأديب ، على أن من الممكن على أساس الخبرة العادية مساءلته والتشكك فى فعاليته . وليس هناك شك فى أن العروض العسكرية والتدريبات والشارات وعلامات الرتب والبدل العسكرية ، تعد جميعا وسائل أساسية فى تشكيل ما يمكننا تسميته باسم مجموعة من الأفعال المنعكسة الشرطية . ففى الامكان تدريب الأفراد والجماعات على الاستجابة لمنبهات من نوع ما ، بصورة مستمرة ومضبوطة دقيقة ككلاب بافلوف سواء بسواء . على أن مثل هذه المنبهات لا تكون صحيحة الا اذا استمر بقاء تلك الشروط المصطنعة للبيئة التى تعطى فيها الاستجابات عادة . فلو أزعجت هذه الشروط ازعاجا فجائيا وعنيفا ، أخفقت الاستجابات الأوتوماتكية المشيدة بالحرص والعناية .

وعلماء النفس العسكريون على وعى بضرورة اعادة أشراط الأجهزة العصبية فيما بين أيديهم من مادة بشرية . مثال ذلك أن الأستاذ بارتلت يقول : « ان فترة من الراحة تدخل بين فترات من القتال ذات أثر عجيب فى تقويض الروح المعنوية . فعندئذ يحين وقت التدريب الصارم العاتى . وهو أمر نافع فعلا ، ولكن ليس من

---

(٢) أنظر ف س بارتلت فى Psychology & the Soldier (كمبريدج) ١٩٢٧ ص ص ١١٨ — ١١٩ .

(٣) المرجع السابق ص ١٥٢ .

أجل انتاج الكفاية فى بعض التمرينات العضلية المعينة ، وليس بالتأكيد لأن هذه التطورات المنتظـمة والجامدة النمط يمكن تطبيقها مبـاشرة على القتال الذى سيعقب ذلك ، بل بسبب أثرها الايحائى فى المحافظة على اتجاه من احترام السلطة الذى يتصف باليقظة والدربة والتحكم ، وهو الاحترام الذى لو انعدم من مجموعة من الرجال لفقدوا تماسكهم بعد قليل ولم يصبحوا وحدة فعالة باعتبارهم مجموعة مقاتلة »[٤] •

وعندى أن هذا الضرب من الاستدلال المنطقى تناقضه مناقضة حاسمة خبراتنا فى الحرب الحديثة ، كما أن مشاهداتى الخاصة فى الحرب الأخيرة دعتنى أن أشتد فى نقد نظرية الانضباط العسكرية[٥] • ولنعد الآن الى كلاب باقلوف لتشهد شهادة قاطعة بانهيار التأديب فى الظروف الخارجية التى تفرض جهدا ومشقة عظيمة — وهو كما يقول پاقلوف ، ذلك الانهيار الذى يصيب الآلية اللحائية بتأثير أعمال خارجية معقدة •

ففى يوم ٢٣ سبتمبر ١٩٢٤ ، غمرت فيضـانات عظيمـة مدينة لينجراد التى كانت بها معامل پاقلوف • « وتسربت المياه على غير انتظار الى المبنى الذى به غرفة اطعام الكلاب • وسارع عمال المعمل لانقاذ الحيـوانات • ذلك أن كل كلب منها كان له قدرة وكان موضع الاهتمام والتقدير بسبب العمل الهام الذى ظل يستخدم فيه عدة سنوات •

« وكانت الحيوانات تعيش فى صوامع منخفضة لها أبواب قريبـة من بلاط الأرضية • وعندما وصل المساعدون الى غرفة الطعـام ، كانت الصوامع مملوءة بالماء الى الثلثين على الأقل • وعندئذ اضـطرت المياه الكـلاب الى الارتفـاع الى سقف الصوامع ، وكانت تتخبط هنا وهناك أو تعـوم فى الماء ولكن لم يكن هناك أمامها مخرج •

« ولم يكن انقاذ الحيوانات من الأمور السهلة بحال • فانها قاومت بشـدة وعناد ، ولا عجب فى ذلك ، اذ كان من الضرورى أولا غمر رأس الكلب تحت الماء

---

(٤) انظر Psychology & the Soldier ص ١٣٢ •

(٥) انظر Annals of Innocence & Experience (لندن ١٩٤٠) ف ٥ •

لاخراج الكلب من الباب الملاصق لمستوى البلاط . ولقيت غالبيـة الحيوانات صعوبات كبيرة فى تحمل هذا النوع من الخبرة .

« وقد أنقذت الكلاب جميعا ، وان حدث تتيجة للفيضان أن لوحظت فى عدد كبير من الحيوانات بعض نتائج استثنائية تماما . اذ لاحظ معـاونا پاڤلوف فى العمل وهماأ . سبيرانسكى وريكمان بعدالفيضان ، أن الأفعال المنعكسة الشرطية الناتجة لمنبهات عادية كالضوء أو الأصـوات قد اختفت . فكأنما لم تتكون فيها أبدا ، ولم يتيسر استرجاع هذه الأفعال المنعكسة الا رويدا رويدا جدا وبواسطة التكرار الكثير »(٦) .

والذى حدث ــ بعبارة أخرى ــ هو أن تأديب الكلاب الذى شيد بالتدريب الصارم العاتى قد تفكك تمام التفكك ، وبنفس هذه الطريقة بالضبط شهدت تأديب الرجال ، الذى شيد بالتدريب الصـارم العاتى ، رأيته يتفكك تحت ذلك الجهـد والمشقـة العظيمة التى أصـابتهم نتيجة لقصفهم بالمدافع الرشاشة . لقد اضطررنا فى تلك الظروف الى الاعتماد على « الروح المعنـوية » التى اسـتطعنا انشاءها كيفما اتفق على الرغم من الظروف المدلهمة الوحشية التى فرضها نظـام الانضباط العسكرى : فقد استقررنا على ما يسميه الأستاذ بارتلت باسم « القيادة الاقناعية » والتى يرى أنها أنسب الى الحياة المدنية منها الى الحياة العسكرية . أما السبب فى اتجاهه الى هذا الرأى ، فأمر يعسر فهمه قليلا ، وذلك أنه يسلم بأن « الروح المعنوية » تولد طرازا من السلوك أثبت وأشد اصرارا وأقل تأرجحا من الانضباط ، وأنها ربما استمرت بينما انهارت جميع المصادر الخارجية للامرة والقيادة . (٧) والشىء الذى لا يبدو أنه يسلم به ، هو أن « الطاعة للسـلطة الخارجية » ، تلك الطاعة التى يفرضها قادة يحافظون على مركزهم بفضل هيبتهم الاجتماعية الوطيدة المرتبطة بوظيفتهم (وهو الطراز الرسمى) ، أو بفضل قدرتهم الشخصية على التأثير فى أتباعهم والسيطرة عليهم (وهو الطراز المسيطر) ، تعد شيئا لا يستقيم بأية حال بين نفس الأفراد والمجاميع ، مع علاقة الثقة المتبادلة والفهم المتبادل ، تلك العلاقة التى تتصف بها « روح معنوية » تأسست عـلى يد زعيم من الطراز الاقناعى .

(٦) انظر فرولوف فى Pavlov & his school ص ٢١٤ ــ ٢١٥ .

(٧) المرجـع السـابق ص ١٥٢ .

(ب) الخـلقى :

ليس هذا موضع متابعة مبحثنا فى مضموناته العسكرية والسياسية : اذ سنجد الصـدق قد بلغ مسـتقره بقدر كاف من القـوة فى كل من الفلكين الخـلقى والبيداجوجى • وقد قام شيللر من الناحية الايجابية وكيركجارد من الناحيـة السلبية بمناقشة امكان العثور على أساس واحد لعلمى الأخـلاق والجمـال • ولا بد لى هنا أن أصرح بأننى منضم الى الجانب الايجابى من المناقشة ، وأن أرجع القارىء الى ما سطره شيللر فى كتـابه :-« خطابات فى التعـليم الجمالى للانسـان » • (٨) ان شاء فى شواهد ذلك الموضوع مناقشة فلسفية (٩) • على أنه ينبغى لنا فى هذا الوضع الحالى أن نقصر أنفسنا على القيام بفحص موجـز عن آثار التأديب القائم على القهر والاجبار فى الاستعداد النفسانى للطفل مجتزئين بعقـد مقارنة بين ذلك النوع من التـأديب وآثاره وبين بديله الممكن القائم على النشاط الجمالى •

وقد حذرنا سلى منذ زمن بعيد أن الذين وضعوا نظريات الخصائص الخلقية عند الطفل كانوا أشد تسرعا فيما يتعلق بتلك الخصائص الخلقية منهم بصدد أية صفة من صفاته الأخرى • وتتصـف استنتاجاته بالبرجماطيـة بروح المحـاولة والتجـريب • وقـد اكتشف أن الطفـل فى ناحيتـه الخلقية تعـوزه صـفة المداومة المستمرة والوحدة المتماسكة • « انه حقل من نموات تشكلت نصـف تشـكيل ، منها ما ينزع الى خنق النموات الأخـرى • كما أن بعضها مناسـب موائم للناحية الخلقية ، وبعضها الآخر غـير موائم لها • فعلى التربية وحدها أن تحرص على نظم هـذه الميـول المنعزلة فى سـلك نظام نضـيد يجعل المتجهـة منها الى الخـير تتسامى وتصبح مبادىء تدعو الى التنظيم »(١٠) • وقـد أدرك

(٨) أنظر «Ueber die aesthetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen» Saemtliche Werke أصدره هوفر ميـونخ ١٩١٣ مـج ١١ والترجمـة الانجليـزية مع مقـدمة بقـلم ريجينالداسنل فى On the Aesthetic Education of Man (لندن ١٩٥٤) .

(٩) أنظر اسنل بالمصدر نفسه ص ١٢ « وجميع مافى هذه الخطابات من وزن يتركز فى جملة واحدة ، هى أن الانسـان لا بد له أن يمر من خلال الحالة الجمالية متنقلا من الفيزيائى البحت لكى يصل الى العقلانى أو الأخلاقى » .

(١٠) أنظر Studies of Childhood ص ٢٦٦ .

أن السنوات المبكرة الأولى أهم مافى عمر الطفل من سنين ، وأن ذلك العمل ليس شأنا يمكن تسليمه لبديل مأجور أو لمؤسسة ، ولكنه مرتبط أوثق ارتباط بمشاعر الحنان والثقة التى تبثها الأم •

ومما يجـدر ذكره أن النتائج التى استخلصـها التحليـل النفسى لا تختلف اختـلافا جذريا ، وان ألقت الكثير من الضوء على الأصـل التكوينى للعواطف الخلقية فى الطفل ، فضلا عن تطورها • وسواء أقبلنا رأى فرويد المتطرف ، الذى يتلخص فى أن جميع أنواع الكبح الخلقى انما هى ثمرة لعملية فعلية هى التسيطر على عقدة أوديب ، أم قبلنا الرأى الأبسط والأعم الذى يعد احتياز حاسة خلقية ناحية من نواحى التكيف الضرورى للفرد وفق المجموعة الاجتماعية ، والعمليـة تنطوى دائما على دور من المعارضة بالنسبة للفرد • هى صراع يتم فيه اخضـاع جزء من طبيعته لمتطلبات قانون خارجى • ونحن اذ لا ننكر ضرورة وجود قانون خلقى ، ولا نبدى فى اللحظة الراهنة أى شك فى قيمة الأشكال الموجودة التى صيغ عليها ذلك القانون ، ينبغى لنا أن نفحص المناهج التى يتم بها افراغ ذلك القانون فى عقل الطفل •

فالطفل غفل من الناحية الخلقية (Amoral) : اذ أن لديه غرائز قد تكون حسنة أو سيئة حسب قانون البالغين • على أنه لا يستطيع ـ عند تلك السـن المبكرة التى يدخل فيها فى صراع مع ذلك القانون ، أن يفهمه بأى معنى من معانى المعـرفة • وكل ما يستطيعه أن يتعـلم ملاحظته بالخبرة ، وهو شىء معنـاه فى الممارسة الدائرة حولنا ، خبرة نظام من الثواب والعقاب • فهو يتعلم كيف يربط خطوطا معينة من السلوك بردود أفعال من التسـامح أو التشجيع من البالغين ؛ كما يربط خطوطا أخرى من السلوك بردود أفعال من الاستنكار والعدوان • وهـو يتعلم أن الأعمال الأولى « خير » والثانية « شر » • ولكن أى تشويهات نفسانية تنطوى عليها هذه العملية التأديبية ؟

٢ ـ مصـادر التهـذيب الخـلقى

جبل الانسان على حب التفكير وشجعه الفلاسفة ورجال الأخلاق على التفكير، بحيث أن التمييز بين « الخير والشر » قائم على العقل السليم كما هو قائم على البديهة السديدة • ويرى ليون شقيستك أن هذا الفرض الخاطىء مشـتق من

سقراط . « فان سقراط بالاضافة الى تشديده التأكيد على العقل السليم ، قد اعتنق فكرة الخير الكامل . على أن هذه الفكرة غير عقلانية ولا يمكن التوفيق بينها وبين العقل السليم .

فان الناس يعرفون الفرق بين الخير والشر بطريقة حدسية تقريبا لأنهم علموا كيف يقومون بمثل هذا النوع من التمييزات منذ أيام الطفولة ؛ ومع ذلك فان هذه التقييمات سطحية بحتة (١١) .

سطحية ؟ . . . لعل هذه ليست الكلمة المناسبة لوصف تحول نفساني فى الفرد تحول محكم الآلية ، ويحدث على مدى عدد من السنوات ويغرس فى العقل ظاهرة عميقة القرار كالضمير مثلا . على أنه ينبغى لنا أن نسلم بأن العملية كلها لا عقلانية ، وأن النظم الخلقية التى تشاد فى العملية أوهام ليس لها أساس ضرورى فى المشاهد من الحقائق . غير أن تعليم القدرة على التمييز الخلقى لا يتوازى وتعليم مواد مثل الرياضيات والجغرافيا . كما أن المعرفة المكتسبة لا تهدم بسهولة بواسطة النقد المنطقى العقلانى كما يفترض ذلك شفيستك .

وسنشير من فورنا الى نظريتين حول أصل السلوك الخلقى فى الطفل ، احداهما مؤسسة على المشاهدة التجريبية للأطفال (بياجيه) والأخرى على تحليل الفرد (فرويد) ، قبل الوصول الى النقد الجوهرى الذى وضعه بارو ومقترحاتى حول ضرورة ايجاد تكامل بين التهذيب الخلقى والجمالى .

هذا وأن بيان أصحاب مذهب التحليل النفسى عن تلك العملية ، ما يكاد يعبر عنه بعبارات اصطلاحية عامة ، حتى يبدو معقولا وكافيا بوصفه تفسيرا للمتواضعات والتقاليد الموجودة لدينا . فهم يعطوننا حقلين للقوة ، هما العقل

---

(١١) أنظر The Limits of Science (لندن ١٩٤٣) ص ص ٢٦ — ٢٧ . وأنظر تريجانت بارو حيث يقول : « كان من نصيب كل منا كحضائن أو أطفال أن يعطى رمزا بديلا أو تسمية بديلة تغطى جميع الظروف المؤثرة فى سلوك الانسان . وهذه التسمية أو الكلمة أو الفكرة قد سميت « السلوك الطيب » فى مناقضة للسلوك المرموز له « بالسوء » . . فكل ما حواه هذان المصطلحان ضمنا لا بد من أخذه مأخذ الصدق على أساس الثقة . وذلك أن البديلين : السلوك الطيب والردىء يعتبران بوصفهما نقيضين السلوك الفسيولوجى للكائن العضوى بأكمله ، ناقصين نقصا ذريعا فى الميزان العلمى » . أنظر The Structure of Insanity ص ص ٣٨ — ٣٩ .

الفردى والعالم الخارجى عن ذلك العقل الفردى • وتنشأ بين حقلى القوة هــذين حالة من التوتر المتبــادل ، وعندئذ يصبح التوفيق بينهمــا ضربة لازب • ويتم هذا التوفيق بواســطة آليتين نفســانيتين (Psychic mechanisms) ســميتا بالاستدماج والاسقاط • والاستدماج (Introjection) هو العملية الايجابية عملية ابتناء شعور خلقى فى العقل الفرد ؛ والاسقاط (Projection) يماثل ما يســمونه (Einfühlung) أى التقمص الوجدانى (Empathy) ✻ فى علم الجمال ، وهــو ينطوى على اضفاء الاتجاهات والوجدانات الخلقية التى تعمل عملها داخل أنفسنا فعلا على غيرنا من الناس • وهو يتألف كما تعرفه سوزان ايزاكس من : « ادراك ذلك الجزء من أنفسنا الذى يتسبب فى التوتر والقلق الداخليين ، ليس كما يحدث فى دخيلة الواحد منا ، بل بوصفه شيئا منفصلا فى العالم الخارجى » • وقد جرت عادة المشتغلين بالتحليل النفسى على قصر المصطلح على اسقاط مشــاعر الصراع والعداء ، بيد أنه من المؤكد أن تلك الآلية نفسها تنطبق على وجدانات العطف (المشاركة الوجدانية) والجاذبية ، وعندئذ تفضى الآلية الىحالة الاحترام المتبادل الذى يمكن أن يتطور منه وحده ــ كما سنرى ــ تهذيب خلقى ثابت •

والواقع أن آلية الاستدماج تبدأ بمعناها الحرفى بادخال الوالدة فينا أو بمعنى آخر تبدأ أثناء امتصاص الطعام من ثدى الأم • ولنعد الآن الى الاقتبــاس مرة ثانية من الدكتورة ايزاكس : « الطفل فى وهمــه لا يمتص فقط بالمعنى الحــرفى حلمة الأم وثديها ، بل يمتص الأم نفسها ، كما يمتص الأب الى داخل نفسه • فهو يحبهما ويرهبهما فى دخيلة نفسه • فهما الآن جزء من نفسيته (Psyche) ومع ذلك فهما ليسا ذاته ، ليسا على كل حال رغبته الذاتية (Wish-self) البدائية • فهمــا أو ذلك الجزء منــه الذى يتقمص الوالدين يظــلان والدين وان بقيــا فى داخله • (١٢) أو كما عبرت الدكتورة ايزاكس عن ذلك بطريقة أوضح حيث قالت : « ان جزءا منه يتصرف تجاه الأجزاء الباقية (فيما يحس) مثلما يتصرف الآباء أو يمكن أن يتصرفوا تجاه شخصه ككل • هذا الجزء منه يصبح بمثابة الوالدين فى دخيلة نفسه ، وهو جــزء يكون فى أوهامه ، هــو والديه بالفعــل فى داخله •

✻ ويسمى أيضا بالتسرب الانفعالى كما أسلفنا (المترجم)

(١٢) أنظر Social Development in Young Children ص ٣٠٤ .

وشعوره بالذنب مصدره الخوف من ذلك الجزء من نفسه الذى هو الوالدان ، وهو الذى يروح فى أوهامه يحكم ويتهم ويؤنب ويعاقب • وهو فى العقاب يوقع بذات نفسه كل ما يرغب فى انزاله بالآخرين • وهكذا نرى أن الاحساس بالذنب فى أغلبه هو عمـل لا شعـورى لا يدخل فى نطـاق التنبه الشعـورى العـادى للـذات »[١٣] •

فكأن الطفل وفقا لهذا الاستدلال يأخذ الوالدين الى داخل نفسه ويحولهما الى محكمة استئناف جوانية ، رغبة منه فى تجنب الاحباط الذى سيتغلب عليـه ان هو جعل غرائزه البدائية التفردية (Individualistic) تواجه العالم الخارجى • والضمير وسيط بين الفرد والمجموعة • ولكن لماذا يكون الفرد خائفا من ضميره ؟ لمـاذا هذا الاحساس العام بالاثم والخـزى ؟

تعالج الدكتورة ايزاكس هذه الصعوبة فى هامشة سفلية كانت تستحق أن تلقى فى كتابها ابراز أكبر : « وسيلحظ القراء أنى فى نقـاط مختلفة ، أتحـدث عن « خوف الطفل من أناه الأعلى » • وربما بدا ذلك عجيبا بالنظر الى أن الأنا الأعلى ذاته ــ فيما يقول العلماء ــ ينشأ من الحاجة الى الفرار من الألم الجارف الذى يولده الاحباط • ومع ذلك فان كلا من الأمرين حقيقى • ففى المثال الأول يصبح الطفل والدا لنفسه ، لكى يتحكم فى تلك الغرائز التى لو أطلق لها العنان لعرضت الطفل لألم الاحباط ، أو بمعنى آخر تعرضه الى هجوم من الوالدين القاسيين المعاديين فى العالم الخارجى • ووظيفة الوالدين اللذين ضمهما الى داخله هى انقاذه من انتقام الوالدين الخارجيين • ولكن لما كان الوالدان الداخليان أو الأنا الأعلى قد بنيا على أشد الميول البدائية عدوانية ، فانهما يصبحان مصـدرا لما لا يكاد يقل عن ذلك من الرهبة والخطر الباطنى • فكأن الدواء اذن لا يفضل الداء الا قليـــلا •

« وعندئذ يحاول الطفل التخلص من ذلك الخطر الباطنى بكل ما تصل اليـه حيلته من آليات أخرى ، ويكون ذلك ــ ابتداء ــ باسقاط الأنا الأعلى نفســه • وفى الأدوار الأولى لتطوره يتحـرك عقـله على الدوام غاديا رائحـا بين آليتى

---

(١٣) المصـدر السـابق ص ٢٧٠ •

الاستدماج والاسقاط هاتين ، حسبما يقتضيه الموقف الخارجي • وفضلا عن ذلك ، فان كلا من العمليتين تواصل العمل طوال مدة تطوره بأكملها • ويكتسب الطفل الراحة نتيجة لاسقاط أناه الأعلى الشديد البدائية على الوالدين الحقيقيين ، وذلك لأنهما لا يحققان فى الحقيقة أشد أوهامه الخائلة بدائية ، كما أنه يستطيع معاودة استدماج هؤلاء الناس الحقيقيين مرارا وتكرارا ، مع زيادة مستمرة فى صبغة الحقيقة ، كلما تطورت ادراكاته لهم وكلما ارتفع بناء خبرته • واذن فان الأنا الأعلى يحتوى على عدة طبقات مختلفة ومتراصة بعضها فوق بعض ، والواقع أن أشدها بدائية هو الذى ينجم عنه أعظم صنوف القلق » (١٤) •

غير أننا ربما نكون بهذا قد دفعنا بالبحث الى الغوص وراء تفاصيل أكثر مما يطيقه السياق الذى بين يدينا • وأهم نقطة ينبغى أن نلحظها فى هذه النظرية هو أنها تزودنا بتفسير للأصل فى الضمير ، أى الأصل فى أن ينمو فى كل فرد حاسة « بالخير والشر » تزودنا بتبرير بيولوجى لتشجيع الخير ايثارا له على الشر • وربما كان المثل الأعلى للخير شيئا لا عقلانيا (Irrational) ، بيد أنه يمكن الفرد من تكييف نفسه وفق المجتمع الذى ولد فيه دون أن يمسه احباط • وربما جاز تعريفه بأنه الحب المطبوع بالطابع الاجتماعى ، مثلما أن الشر والسوء هو الكره المطبوع بالطابع الاجتماعى ؛ وكلا الأمرين توسيع عقلى للعلاقات الجسمانية بين الطفل والوالد • ولكن لماذا ينبغى أن نوازن الخير بالشر والحب بالكراهية ما لم يكن الهدف من ذلك مجرد تفضيل نظرى للمقابلة والموازنة ؟

وسيرى القراء أن الدكتورة ايزاكس تشير الى أن هناك داخل الطفل غرائز لا بد من ضبطها ، والا عرضته « لألم الحبوط • • • أى الى هجوم يشنه عليه الوالدان القاسيان المعاديان فى العالم الخارجى • » ان هذا العرض الدرامى للمسألة يبرره أصحابه على أنه وصف لما يحدث فعلا• ولكن هل يعد من السذاجة المحضة الاستفسار عن السبب الذى من أجله صح فى الأذهان أن تتحول الى كره ومقت ، علاقة الحب التى هى جزء من طبيعة حالة التغذية والحماية التى يولد الطفل بين أكنافها ؟ وهل يجوز أن تعتبر عقدة أوديب شيئا لا مندوحة منه أم مجرد ثمرة لوسائل تربوية رديئة تحت سقف المنزل ؟ ان هناك رأيا بديلا لذلك أشرت اليه

(١٤) المصدر السابق ص ص ٢٠٦ ـ ٢٠٧ .

من قبل — وأراه أكثر انسجاما مع الحقائق التى يعرضها هذا الكتاب • وهو الرأى الذى أخذ به چان پياجيه وتريجانت بارو وايان سوتى ، والذى يرتئيه الى حد ما كل من كارين هورنى واريتش فروم • وهو رأى تعبر عنه هذه الكلمات التى كتبها سوتى : « ان كلا من فرويد وأدلر يعتبران الطفل شريرا بطبعه وأنه لا بد من اصلاحه وجعله طيبا بالاجبار الخارجى ، أو على الأقل أن تتيح له منفذا يخرج منه رداءته • وعندى أن جرثومة الخير أو الحب موجودة فى الفرد (من أفراد كل نوع حيوانى أنتج طفولة تغتذى منه) منذ البداية نفسها ، وأن طريقتنا التقليدية فى التنشئة تبطل هذا الخير التلقائى وتحل أخلاقيات « قلق الاثم » محل الطيابة الطبيعية • كما أنى أعد فوق هذا أن الاتجاه التقليدى من عمق الانغراس فى نظرة فرويد وأدلر الى الحياة بحيث أنهما لا يستطيعان التسليم بوجوب الحب الا باعتباره تجنبا حصينا لغضب الآخرين » [15] •

فلو أننا عمدنا فى هذه الفقرة الى احلال كلمة «التأديب» محل «طرائق التنشئة التقليدية » ، اكتسبت المسألة شيئا من التحديد ، وذلك لأن الطريقة التقليدية طريقة تأديبية — هى طريقة حفظ النظام بين تلامذة المدارس والجنود والسجناء وغيرهم ، كما أنها لا تسمح بانبثاق تلقائى للتعاون والحكم الذاتى داخل المجموعة• وطبيعى أن نظاما كهذا لا يزال به متسع « لزعامة الطراز الاقناعى » ، كما أن عالمة سيكولوجية عملية النزعة كالدكتورة ايزاكس ترى أن هذا النوع من الزعامة ضرورى لبلوغ « مرفأ التعاون الودى » •

« فالأم الصارمة التى لا تحكم الا بالخوف والحظر ، ولا تمنح الأطفال الوسيلة الايجابية لصنع الخير ، لا يمكنها أن تعطيهم هذه السعادة ، ولا أن ترقى بتطورهم الاجتماعى ، وان كبحت عداوتهم الصريحة • وما لم تقدم اليهم المواد ليصنعوا أنفسهم منها ويخلقوها ، وما لم تشجع فيهم المهارة الاجتماعية الناشطة ، وبذلك تظهر ايمانها برغبتهم فى صنع الخير ، فلن تستطيع خلق عالم اجتماعى تتمدد مناكبه فى داخل أطفالها وحولهم ولا يبرح يتسع أمامهم ليمرحوا فيه • • • انها لن تكون مربية صادقة ما لم تصبح — وفقط بقدر ما تصبح — الأم التى تقدم الوسيلة لصنع الخير والتشجيع عليه • أى عندما تعمل وظيفة الأنا الأعلى لديها

(١٥) أنظر Origins of Love & Hate ص ٥٢ .

بطريقة خاليه من التدخل نحو الغايات الناشطة والبناءة فى مجموعة الأطفال » • على أن كل شىء يتوقف ـ كما تشهد الدكتورة ايزاكس ـ على الوسيلة الفعلية المستخدمة فى هذا النوع من نشاط الجماعة • هو شىء يتوقف فيما أعتقد على قيامنا باحلال علاقة الحب المتبادل ، فضلا عن تكنيكات الانتاج الصناعى الخلاق ، محل فكرة التأديب •

كتب الدكتور بارو ما نصه : « ان نقطة السخف فى الفضيلة ، أنها ليست الا النقيض ذا البعدين للرذيلة » • ومعنى هذا أنه لا يكفى أن يغرس فى الطفل مثل أعلى للأنا قائم على صورة الوالد أو البالغ • فان ذلك ـ وهو أمر اضطر فرويد نفسه الى الاعتراف به لا يؤدى الا الى ايقاد نار الصراع بين هذا المثل الأعلى وبين الأنا ـ أى بين ما هو عقلى وما هو حقيقى ، بين العالم الباطنى والعالم الخارجى • ومن ثم وجب أن يكون غرضنا كله موجها نحو تجنب هذا الصراع وما يترتب عليه من عصاب • وينبغى أن يكون هدفنا استنباط منهج للتربية أو التنشئة يضمن منذ البداية وجود الملتقيات العضوية التى يتلاقى فيها العقل من الداخل والعالم من الخارج • وللوصول الى تلك البغية ينبغى لنا الغاء فكرتى « الخير والشر » على سواء ، فضلا عن « الصواب والخطأ » وجميع نظام التأديب وما يقع تحته من ثناء ولوم وثواب وعقاب •

« ولكن ليس معنى ذلك ضمنا أنه لا ينبغى لنا أن نضع أى شىء آخر فى مكانها » •

وقد كتب الدكتور بارو معبرا عن اقتناعه « بأن الجذر العميق التأصل لعلم الأمراض البشرية ينبغى تعقبه بمفرده حتى منابته فى الصراع الذى تسببه هذه الصورة للخير والشر المبثوثة عن طريق الايحاء ، وأنه من ثم لا جدوى من التغلغل فى البحث الى ما وراء مجاهل هذا لبديل اللاشعورى بحثا عن الأصل الأساسى لردود الأفعال العصابية (١٦) • ويبدو أن الدكتور بارويميل الى التسليم بأنه اذا

---

(١٦) انظر Social Basis of Consciousness ص ٥٣ . وصل الى هذه النتيجة نفسها العالم فلوجل (ج • س •) وهو من أشد أتباع فرويد ثقة واستقامة رأى . أنظر كتابه : Psychoanalytic study of the Family. (لندن ١٩٢١) بمواطن متفرقة منه .

كانت هذه « الصورة المبثوثة فى الرؤوس للخير والشر » تنطوى على أية صحة مطلقة ، فربما وجدت حالة يمكن معها حمل أطفالنا على مجاراتها . غير أننا نعرف بطريقة لا شعورية ان لم نعرف شعوريا أن الصورة لا عقلانية ولا يمكن التوفيق بينها وبين أى (مطلق) أقام العقل صرحه . والحق ان نعت النظام بأنه مطلق ان هو الا مجرد ادعاء وتصنع يعمل من أجل مصلحتنا المحسة داخل موقفنا الاجتماعى المباشر . وربما لم نكن منتبهين الى ذلك التصنع والادعاء ، ولكن ذلك لا يقلل من آثاره ونتائجه المؤذية الضارة فان انعدام الشعور لا يعتبر فى هذه الحالة الا مجرد اجراء يتخذ سترا للزيف أو التصنع والافتعال . فكلما زادت صياغة قانون فى قوانين الأخلاق عظمة وفخامة واشتد اقبال الجماعة على قبوله ، زاد عمله سمة لا شعورية . ولكن زيفه واضح تماما فى أشياء صغيرة ، وبخاصة فى الصراعات اليومية فى دار الحضانة والمدرسة . على أن الدكتور بارو يكشف عن زيفه دون رحمة :

« الواقع أن ما يخبئه فى كمه البالغ المتحكم فى الطفل ليس فى الحقيقة الا شيئين : راحته ومجاراة الطفل له . وبناء على ذلك يضع الوالد أو القيم فرضا يفترضه . هو أن الولد الطيب لا يدمر التحف الثمينة أو أن البنت الصغيرة الوحشة هى التى تلعب فى الطين بثوبها الجميل النظيف . ومن البديهى أن كلا من هاتين القضيتين المسلمتين كاذبة من أساسها كما يعرف ذلك كل ولى أمر لهؤلاء الأطفال . ولكن هذه النقطة ليست مدار الموضوع . وانما مداره أن مثل هذه الأقوال تساق لخدمة أغراض البالغين وراحتهم . ولو شئنا الوضع الأصح للقضية فى كل من الحالتين لقلنا ان سوء تصرف الطفل سيسبب للوالد مضايقة أو زعلا . على أن الوالد لو أنه نطق بهذا القول البالغ الأخلاص ، فربما نفر منه محبة الطفل التى يتلهف عليها ومحبة الطفل تلك هى الاسم الذى نطلقه عادة على اعتماد الأطفال علينا وتبعيتهم لنا التى ننزع سرا الى احرازها . ومن هنا يجب أن يخفى عن الطفل الباعث الحقيقى للمنع وتستخدم المهارة والمكر فى الاستعانة بقرار شامل من نوع يمكن احاطته بكبح فعال للطفل ويضمن مع ذلك مصلحة الوالدين أو فى ضمان . فهذه الأخلاقيات التهويشية الوهمية هى التى يتولى الشبح المجند لخدمتنا المسمى « بالخير والشر » تمثيلها باجماع منا جميعا وذلك برضانا الاجتماعى اللاشعورى .

« وتتيجة لموقف الادعاء من الآخرين الذى يستطاع بواسطته التحايل على الطفل حتى يجارى القانون السائد حوله ، يغرس فيه هذا الضرب نفسه من رد فعل الادعاء والتصنع . وهذا الخداع الذى يملأ ما حـوله من هواء شىء يتعلم الطفل امتصاصه من الاخرين عن طريق روابط المحاكاة ، ومنذ تلك اللحظة فصاعدا تأخذ الخديعة فى أن تعمل عملها . فالشىء الذى ابتدأ فى صورة لعبـة اجتماعية يستمر بشكل سياسة فردية . هناك اذن تلويح صامت الى استقرار خفى ملتو « للخير والشر » فاذا تم عندئذ بثه وتثبيته فى نفس الطفل ، استجاب الطفل منذ تلك اللحظة أوتوماتيكيا لا لما حوله من اشارات التصنع فحسب ، بل وأيضا لمـا فى باطنه من اشارات التصنع . وذلك أن الطفل حين خضع لا شعوريا لعـدوى النظام الاستبدادى المحيط به نظام « الخير والشر » ، يصبح ذلك الغول القائم على التصنع التعسفى منسقا بالمثل داخل شعوره أيضا . ووفاقا لهذا يصحب التصنع الزائف الذى تنطوى عليه النواهى الخلقية (أى ردود أفعال الخـوف واللوم) ايحاء عقلى « للخطأ والشر » ، كمـا أن الادعاء الكاذب الذى يقـع تحت مناله الخلق وبواعثه (أى ردود أفعال الرجاء والثناء) يصحبه الايحاء العقلى « للخير أو الصواب » . ـ أى رد فعل الخير أو الشر كما ينعكس على الفرد من وجهة نظر مصلحته الشخصية كما تنعكس فى صورة الوالد . »

ولو شئنا تأمل هذه المشكلة بما هى جديرة به من عناية لتضمن ذلك استعراضا لمبادىء علم الأخلاق فى أشد صورة جوهرية له ، وهو أمر لا شك أنه يخرج عن مجال هذا الكتاب . والنقاط التى أعدها مقررة ثابتة ، لا فى هذا المقـام بل فى الأعمال : (المؤلفات) المشار اليها فى ثنايا هذا الفصل ، هى كما يلى :

١ ـ ان مفهومى « الخير والشر » تعسـفيان لم يقوما على أية عمليات من عمليات الاستدلال المنطقى .

٢ ـ ان مفهوم « الخـير والشر أى الخطأ والصـواب » ينشأن فى عقـل الطفل فى أثناء مجرى تنشئته ، وذلك اما بطريقة لا شعورية بواسـطة عمليـة « الاستدماج » أو شعوريا بنظام من المثوبة والعقوبة .

٣ـ والنتيجة هى قيام حالة من التناقض الوجدانى (.Ambivalence) معرضة المتوترات بصـورة عجيبـة (أى المرض العقلى (.Psychoses) والتمزقات

(أى العصاب (Neuroses.) فى الفرد ، فضلا عن حالة لا شـعورية فى المجتمع مشحونة بالمثل بامكانيات الانهيار : (الثورات والحروب) •

٣ ـ من الاكـراه الى التعـاون

يهدف القسم الباقى من هذا الفصل لا الى اقتراح نظام للأخلاق يسـتخدم بديلا (وذلك أن علم الأخلاق عندنا هو علم الجمال نصا) ، ولا الى اقتراح منهج لتجنب عواقب النظام السارى (كالتحليل النفسى أو التحليل الجماعى) ، وأبعد من ذلك عن هدفنا اقتراح المترابطات الاقتصادية والسياسية الخاصة بعقل اجتماعى صحى ، وانما الغرض منه التنبيه الى بعض الجوهريات التى أغفلت أثناء وضع أصول البيداجوجيا العملية المؤسسة على المنفعة المتبادلة لا الاكراه • ولكن قبل تعريف هذه الجوهريات ينبغى لنا أولا أن ندلى بكلمة عن أبحاث پياچيه الهامة •

وأول ما نشير اليه أن پياچيه يمضى فى طريقه مسـتقلا عن مناهج التحليـل النفسى ، وأن لم يمضى فى سبيل معارض لها •

فهو يرقب سلوك الأطفال عن كثب ، بطريقة منهاجية زاخرة بالصبر والآناة ، ويستنتج استنباطاته من الشـواهد التى يجمعهـا بتلك الطريقـة • وهو ليس « سلوكيا » * بالمعنى الضيق للكلمة ، وذلك لأنه يخلص الى النتائج الفلسفية ؛ ولكنه رجل يؤمن بالطريقة التجريبية الدقيقة ، كمـا أن النتائج التى استخلصها تستحق منا أوثق التفات •

وان پياچيه فى أبحاثه حول مصادر وتطورات الأحكام الخلقية عند الأطفال[١٧]، ليبدأ عمله بمراقبة الأطفال وهم يلعبون بالبلى • وينتهى بتوجيه نقد جوهرى الى النظريات السارية لكل من كانت ودور كهايم وغيرهما من علماء الأخلاق والنفس والاجتمـاع • ولعل خـير ما نفعله أن نقـدم الحكم العـام الذى وصل اليه بعبارته هو :

---

* المذهب السلوكى منهج لعلم النفس ، يستخدم العنصر الموضوعى للسلوك فى الكائنات الأخرى : تحت مثيرات معينة مكان العنصر الذاتى وهو الشعور .
المترجم .

(١٧) أنظر The Moral Judgment of the Child ترجمة مارچورى حابين (لنـــدن ١٩٣٢) •

« ... ان قواعد الأخلاق التى يقررها المجتمع على الأفراد ليست متجانسة وذلك لأن المجتمع ليس شيئا واحدا بالضبط . وانما المجتمع هو خصيلة العلاقات الاجتماعية ، وفى امكاننا أن نميز فى هذه العلاقات نوعين متطرفين : علاقات الاكراه ، صفتها الأساسية أن يفرض على الفرد من الخارج مجموعة من القواعد ذات محتوى اجبارى ، وعلاقات من التعاون سمتها الأساسية أن تخلق داخل عقول الناس الشعور بالمعايير المثالية التى توجد وراء القواعد جميعا . أما علاقات الاكراه — وقد نشأت عن روابط السلطة والاحترام من جانب واحد — فانها وفاقا لهذا تطبع معظم قسمات المجتمع على ما هو عليه ، وبخاصة علاقات الطفل بمن يحيط به من بالغين . فأما علاقات التعاون — وقد حددتها المساواة والاحترام المتبادل ، فهى على النقيض تؤلف حدا متوازنا متعادل الجوانب لا نظاما ساكنا . وبناء على ذلك فان الاكراه وهو مصدر الواجب والخضوع لسلطان الغير لا يمكن ازاله منزلة الخير ولا منزلة الروح التعقلية المستمتعة بالاستقلال ، وهما ثمرتا النفع المتبادل ، وان كان التطور الفعلى لعلاقات الكبح ينزع الى دفع هذين الى ما يقرب من التعاون »(18) .

وربما بدا هذا موقفا يتحول بنا الى شىء برىء لا عبار عليه ، على أنه فى المجال البيداجوجى ينطوى على هذه العواقب الواضحة :

١ — ان الحياة الاجتماعية التى يطورها الأطفال فيما بينهم تولد تأديبا أقرب بدرجة متناهية الى ذلك الرضا الجوانى الذى هو علامة أخلاقيات الكبار أكثر من أى نظام خلقى مفروض . ولا شك أنه يوجد فارق مميز واضح بين أخلاقيات الطاعة وأخلاقيات التعلق القلبى أو النفع المتبادل ، والنوع الأخير هو الأخلاق التى تقوم عليها المجتمعات المنسجمة .

٢ — ان علاقة الكبير بالطفل ينبغى أن تكون علاقة عمل مشترك لا علاقة سيد ومسود .

٣ — ان التعاون ضرورى للتطور الفكرى بقدر لا يقل عن ضرورته للتطور الخلقى . فأما وضع القواعد الجاهزة فشىء ينبغى أن نحل محله احكام القواعد

(١٨) المصدر نفسه ص ٤٠٢ .

عن طريق التجريب والتأمل ، احكاما يتم باشتراك الجميع ، وبذا تصبح المدرسة مكانا يمكن أن تجرى فيه مثل هذه المناشط التعاونية •

« فالاستقلال قوة لا يمكن أن تغزى الا من الداخل ولا يمكن أن تجد مجالها الرحب الا داخل خطة من التعاون • »

٤ ـ الادانة المطلقة لنظام الامتحانات « الذى يخص بمساعدته المواقف العائلية ، المتجمعة معا لتعزيز ما للطفل من تمركز أنوى ذاتى تلقائى » •

٥ ـ القضاء رويدا رويدا على كل أثر للتكفير عن الذنب فى فكرة العقوبة بصورة تحول تلك العقوبة الى أعمال بسيطة من الاصلاح ، أو اجراءات بسيطة من مبادلة المثل بالمثل •

٦ ـ اعادة تأكيد ملحوظة أفلاطون من حيث أننا فى كل من الحقلين الخلقى والذهنى لا نملك فى الحقيقة سوى ما غزوناه بأنفسنا •

٤ ـ المضامين الاجتماعية لعلاقة التبادل

تلك هى من أهم النتائج التى يمكن استخلاصها من مشاهدات پياچيه حول تطور الشعور الخلقى عند صغار الأطفال • أما المضامين الكبرى التى تحتويها مستكشفاته فلن يتسع المقام لأكثر من المامة موجزة بها•وهى تتضمن نظرية حول تطور فكرة العدالة فى الهيئات الاجتماعية ، واقامة موازاة بين أشد مراحل ذلك التطور نموا وبين الديمقراطية وما لها من نظم سياسية •

ولا شك أن تطور نشوء لنوع يقابل تطور نشوء الفرد بين الأطفال ، بادئا بعلاقة ذات جانب واحد تكون فيها السلطة مطلقة ، والعدالة انتقامية والعقوبة تكفيرا • وفى أثناء المرحلة الثانية ينمو احساس بالمساواة قائم على الاحترام المتبادل ، وتصبح العدالة موزعة بين الجميع وتتناسب العقوبة مع الجريمة • وأخيرا يخلى مذهب المساواة الصرفة مكانه ليحل محله مفهوم للعدالة أكثر دقة ربما أمكننا تسميته باسم « اقامة العدل والقسطاس » ؛ وهو مفهوم يقوم على عدم وضع تعريف للمساواة دون أن نضع فى حسباننا الطريقة التى يتم بها وضع كل فرد من الأفراد فى مكانه (كالسن وأنواع الخدمات السابقة التى أديت الخ) •

وعند تلك المرحلة « يظهر للمرة الثانية التماسك بين الأنداد كمصـــدر لمجموعة كاملة من الأفكار الخلقية التكميلية والمتماسكة التى تتميز بها العقلية العقلانية[19].

وبعبارة أخرى تتحول المسئولية فتصبـــح فردية رويدا رويدا ، والمسئولية كما هو معروف شيء عام فى المجتمع البدائى ، يناط بالأطفال والذرارى ويلاحقهم حتى الجيل الثالث أو الرابع . « أو هى حتى ــ كما هو الحال ــ فى مبدأ الخطيئة الأصيلة » ــ وصمة يوصم بها الجنس البشرى بأكمله . وفى الحين نفسه يلم التغير بفكرة العدالة ، فبدلا من أن تكون مطلقة وموضوعية ــ أى أنها قانون الآلهه ــ اذا هى مصطبغة بالصباغ الروحى ، واذا هى شأن من شئون ضمير الانسان الفرد. ولا شك أن هذه من ناحيـــة الجوهر هى العمليـــة عينها التى يصفها علم النفس الفرويدى : فهنا يتحول الاكراه المطلق الذى يرجع الى استدماج صورة الوالد ، الى حاسة مسئولية نحو المثل الأعلى للأنا ، كمـــا أنه يعمم بتلك الطريقة فتصبح « تجريدات » مشتركة بيننا وبين غيرنا من الأفراد . ويستنبط پياچيه من فحص قام به حول أفكار علماء الاجتماع أمثال دور كهايم وفوكونيه «أن الدرس العظيم الذى نفيـــده من علم الاجتماع المقـــارن هو أنه يوجـــد على الاقل طرازان من المسئولية ــ أحدهما موضوعى وقابل للنقل الى الغير ــ والآخر ذاتى وفردى ، وأن التطور الاجتماعى قد تسبب فى غلبة النوع الثانى على النوع الأول » .

غير أن پياچيه يوجه الى دور كهايم نقدا مفاده أنه يوحد دون سند بين الاكراه والتعاون. « وهو يتجاهل تماما وجود مجتمعات للأطفال تتشكل تلقائيا ، ووجود الحقائق المتصلة بالاحترام المتبادل . ونتيجة لهذا صارت بيداجوجيـــا دوركهايم على ما بهـــا من مرونة من حيث المبـــدأ تفضى ببساطة تامة ، بسبب اعوازها الى القدر الكافى من المعلومات حول علم اجتماع الطفولة ، ــ الى الدفاع عن طرائق السلطة المستبدة » [20] . كما أنها تؤدى بنا كذلك الى تصـــور اســـتبدادى للمجتمع ، لا يستقيم ومبادىء الديمقراطية ــ أى الى تصور عن المجتمع الذى تشد من تماسكه أواصر الواجب بدلا من أن تقتادنا الى تصـــور للمجتمع مشـــيد على ذلك الاحساس بالعدالة الذى ينشأ عن متبادل الاحترام والتعاون » .

---

(١٩) المصـــدر السـابق ص ٣٢٤ .

(٢٠) المصـــدر نفســـه ص ص ٣٥٨ ــ ٣٥٩ .

« ان جوهر الديمقراطية مستقر فى موقفها من القانون باعتباره ثمرة للارادة الجماعية ، وليس بوصفه شيئا صادرا عن اردة متسامية أو عن سلطة قامت بحكم الحق الالهى . ولذا فان جوهر الديمقراطية ايقاف احترام السلطة من جانب واحد على أن يحل محله الاحترام المتبادل للارادات المستقلة »(٢١) .

وقد تناول بارو هـذا التحليـل ودفعه مرحلة أخـرى الى الامام فى كتابه (The Social Basis of Consciousness.) . وهـو يصـل فيـه الى ما هو فى الواقع : التمييز نفسه بين أخلاقيات قائمة على الاكراه وأخلاقيات مدارها علاقة التبادل ، ولكنه لا يبدى نفس الاسـتعداد القوى للتسليم بأن أخلاقيـات علاقة التبادل ممكنة فى ظل الظروف الاجتماعية القائمة . فالشيء الذى يراه فى المجتمع العصرى الحديث ، هو أن أخلاقيات الاكراه مقبولة لا شعوريا قبولا هائلا ، وأنها لا تختلف عن الاستبداد المطلق السائد فى المجتمعات البدائية الا فى درجة عـدم الاعتراف بذلك . فالطفل ينبه منذ أبكر بواكير أيامه الى مجموعة مصطنعة من القواعد ، من التمييزات بين الخير والشر والصوب والخطأ الخ ، ويحمل عمليـا على أن يتحقق بصورة انفعالية وجدانية (وذلك لأنه لم يتهيأ له بعد القدرة على التحقق العقلانى) أن مصلحته الشخصية تتوقف على مراعاةتلكالقواعد . فعندئذ تصبح الحياة بالنسبة للطفل ، لا شيئا يعاش عيشا عضويا ، كما تعيش الحيوانات حياتها ، بل خطة مسطحة ذات بعدين ، أى تصبح رقعـة شطرنج من رقاع بيضاء وسـوداء ينبغى للطفل فيها أن يقوم بحركات معينـة مضبوطة ومفروضة فرضا تعسفيا . وبذا يصبح عالم وجدان الطفل بأكمله محدودا بحدود لعبة يحدد فيهـا مكسبه الشخصى أو خسارته بقدرته على طاعة القواعد أو أداء الغرم . وهكذا نستبدل منذ مستهل الحياة نفسه « حالة أولية من اللا حقيقة بالحقيقـة الفطرية للحيـاة » .

ولا شك أن هذا الانكماش الذى يلم بالامتلاء الوافى للحيـاة حتى تصبح نظاما من الأعمال البديلة التى تحددها لذة المرء وألمه ، ـ هو السبب فيمـا يشيع بيننا من شرور عصابية . وذلك أن هذا التحيز الشخصى ، هذا التحول بالحيـاة الى تأمل ذاتى يسقط على البيئـة الاجتماعيـة ، يستتبع انفساما فى الشخصية لا يختلف بأية حال عن العصاب القهرى الذى يضم مجاله شعورنا الاجتمـاعى

(٢١) المرجـع نفسـه ص ٣٦٦ .

كاملا • فالخير بالنسبة لى هو ما تستصوبه البيئة اجتماعيا ، والشر بالنسبة لى هو ما يستهجن اجتماعيا • فان كان الشعور الاجتماعى حولى راغبا فى الاغضاء عن شعورى الفردى والتهليل لجهودى الذاتية الأنانية ،أصبح كل شىء على ما يرام : وان لم يكن الحال كذلك فانى واقع لا محالة فى شقاء وتعاسة •

والحالة الطبيعية هى شعور اجتماعى عضوى تطـرد منه كل حاسة للمضادة العقلية • فالشىء الذى بين أيدينا الآن هو الشعور الذاتى ، « وهو تلك المغالطة بوجود نفس أو ذات تقف قبالة الأنفس الأخرى » • وهذه الحالة من الشـعور المنقسم هى الكامنة تحت جذور متاعبنا جميعا • « فالانسان ــ وقد تنبـه فجأة الى نفسه والى الأنفس الأخرى قبالتـه ــ يصبح فريسة للانقسام القائم داخـل نفسه • ولا بد له أن يحاول محاولة العاجز طلب المزيد من الشعور ، وهو أمر معناه أيضا بالنسبة له مزيد من الانفراد أو الفردية أبلغ شدة ؛ على أنه ممتلىء فى الوقت نفسه بالرعب من انفراده ذاك ، ممتلىء بحنين أعمى غامض الى ما كان له فى الماضى السحيق من صحبة سابقة أو تجمعية قديمة » (٢٢) •

وفى اعتقاد الدكتور بارو أن حاسة جديدة بالهوية الاجتماعية ، أى بالتجمع والمعيـة ، يمكن اكتسابها بواسطة مناهج التحليل الجماعى • اذ ليس فى الامكان اطلاق التوترات الفردية بالمعالجة الفردية ، وذلك لأن التوتر ينشأ داخل مجموعة ، ولا يمكن اطلاقه الا باحداث تغيير فيما يتداول بين المجموعة من علاقات • فينبغى للناس التعاون ليتخلصوا من عصابهم الذى وجد بينهم وجودا تبادليا •

ولنعد ثانية الى تفسير لورنس الواضح لرأى بارو : «ان العـلاج يتألف من احداث حالة من الأمانة وبث قدر معين من الثقة بين مجموعة من الناس أو بين كثير من الناس ــ بل بين جميع من فى العالم من الناس لو أمكن ذلك • »

على أن ما يهمنا كرجال تربية ليس علاج العصاب الاجتماعى بل منعه ، ويتألف لمنع من عدم السماح للوجدانات الداعية الى النزعة التفرقية بالتطور والاستشراء فى الفرد • وهو أمر لا يمكن بلوغه الا بجعل التربية عنـدنا منذ البداية تربيـة

---

(٢٢) أنظر د . هـ . لورنس (Phoenix) ص ٣٧٩ .

* العصاب الارغامى أو القهرى : Compulsion neurosis قوة باطنية لا تقاوم جبر الفرد بغير ارادته أو ضدها على اتيان أحد الأعمال (المترجم) .

جماعية ، وعند هذه النقطة تلتقى تحليلات بارو وپياچيـــه وتعزز بعضها بعضا • فالهدف من التربيه هو خلق حاسة من التبادل • « وذلك أننا لن نستطيع اعطاءه فرصة ليتكون على سجيته الا متى استطعنا حمل الرجل من هؤلاء على العودة الى علاقته الحقيقية الصادقة نحو غيره من الرجال ونحو النساء •

« وطالما تحكمت فى الناس من الداخل مطلقاتهم الذاتية وانعزالاتهم الشخصية وليس ذلك سوى صورة أو فكرة ذاتية فلا مفر لهم من الوصـــول الى الجنون والخبال بدرجات متفاوتة الوضوح • والحق أن الناس لا بد لهم أن يعاودوا الاتصال بعضهم ببعض • ولكيما يحققوا ذلك لا بد لهم من أن يتخلصوا من الغرور والترفع اللذين تمليهما مطلقاتهم الذاتية : وعليهم أيضا أن يحطموا تحطيما كاملا الصورة الحالية للانسانية السوية : وأن يكسروا المرآة التى نعيش كلنـــا حياتنا ونحن ننظر بوجوه مصطنعة : وأن يعودوا مرة أخرى الى التقارب والترابط الحق فيمـــا بينهـــم » (٢٣) •

٥ ـ المضــامين البيــداجوچيـة

بهذا يتضح أن علم البيداجوجيا * ينبغى أن تطبق عليه هذه الأصول التى تقررت على هذا الوجه • ويحبذ پياچيه بكليته ادخال مناهج الجماعات المستقلة الى المدارس ، ويوافق رجل البداچوچيا الألمانى العظيم ف • و • فورستر ، فيما رأى من أن أحدا لا يصدق أنه فى نفس الوقت الذى تعلن فيه المثل الديمقراطيـــة العليا فى كل مجال من مجالات الحياة ، فان تلك المثل لا تستخدم الا فى حــدود هذا القدر الضئيل • وهو يعتقد أن مستقبل التربية يكمن فى « مدرسة المناشط » «Activity School» « وهى المدرسة التى لا يحمل الطفل فيها على العمل بتأثير الاكراه الخارجى ، وانما يعمــل بملء ارادته الحرة) ، ويوصى قراءه بدراســة مناهج سندرسون وديوى وكوزينيه وغيرهم •

وهذه المناهج جميعا تعتمد على العمل الجماعى ، بيد أن پياچيه لا يقــوم بنفسه بتعريف خصائص مثل هذا العمل الجماعى،الا فى حدود قوله بصفة عامةانه

(٢٣) د . هـ . لورنس ، نفس المصدر ص ٣٨٢ .

* البيداجوجيا : هى التدريس علما وفنـــا . (المترجم) .

يتألف من السماح للأطفال بمتابعة مساعيهم مشتركين ، اما فى « فرق منظمة » أو ببساطة تبعا لتجمعاتهم التلقائية .

ولا بد أن پياچيه لم يفته أن نشـــاط المجموعة ينبغى اذا شئنا فيه أى قدر من التماسك ، يسترشد بمجال أو قصـــد ، مهما يكن ذلك المجـــال أو القصـــد غير محدد أو « زكانيا » (Intuitive.) مثال ذلك أن الأطفال الذين شهدهم يلعبون البلى ، لم يواصلوا ألعابهم لمجرد تمرين أطرافهم ، ولا من أجـــل المسرة بالحركة ، مسرة قذف عدد من الكرات الصغيرة الى مكان ثم ازاحتها منه . أجل أن هنـــاك فيمـــا أدركه پياچيه ـــ مرحلة تتصف بصفة حركية صرفة أو فردية ، « يتناول فيها الطفل البلى تنفيذا لما تمليه عليه رغباته وعاداته الحركية . » وربما أمكن مقارنة ذلك بمرحلة الشخبطة (Scribbling,) فى الرسم . بيد أن هذه المنشطة الفردية تؤدى كما هو الحال فى الرسم الى « التخطيطه » (Schema) « الثابتة المألوفة » . ثم لا يلبث اللاعب أن يشب على مراحل عن تركزه الذاتى ، وأن يراقب غيره من اللاعبين ، وأن يشرع تدريجيا فى التعاون مع الغير ، وأخيرا يصل مرتبطا باحدى الجماعات الى اتفاق متبادل ينطوى على قواعد محـــددة . ثم يمضى پياچيه فى طريقـــه مستخلصا ثروة من الاستنتاجات السيكولوجية من تحليل وثيق لهذه العملية التطورية ، على أنه لا يبدو لى أنه يتوقف هنيهة ليفحص عما يعد من وجهة نظرنا ذا أهمية قصوى ـــ وهو « نمط اللعبة » . وذلك أن القواعد التى تنتجها الجماعة ليست تعسفية : اذ أنها تنطوى على أسلوب واقتصاد وانسجام ؛ وكلها تتماسك متجهة نحو غاية (واحدة تكون مثـــلا اخراج عدد معين من البلى من داخل مثلث) . ولا شـــك أن معظمنا قد نسى قواعد لعبـــة البلى ، على أنه يجوز لنـــا التأمل قليلا فى القواعد المشـــابهة لها والمتبعة فى كرة القدم والكريكت . ففى كل حالة من الحالات قواعد مرتبطة ، لا يتطلب تقديرها مجرد المعرفة فحسب ، بل وأيضا الحساسية الجمالية . واذن فان جعجعةمشجعى أندية كرة القدم اذ يتحدثون عن « الأسلوب » و « الشكل » ليست شيئا لاأساس له : اذ أن لها حقيقة أشد واقعية بكثير من الكلمات المماثلة التى تعلق كالحســـك والقشر الميت بالثقافة الأكاديمية .

وليست قواعد اللعبة الا مجرد تعريف لنمط مدرك بالعين ، كما أن النمط يعتبر صحيحا ومقبولا من الجماعة لأن جميع أفراد المجموعة يتفقون على أنه مناسب لهم مرض لرغباتهم ، ولائق للغرض من اللعبة(٢٤) والآن من الواضح أن پياچيه ينبغى عليه منطقيا أن يطالب أن تكون الأنشطة الجماعية التى يرغب أن يتخذ منها أساسا للتربية مستوفية لنفس الشروط . فينبغى أن يكون لها نمط هو مصدر الالهام لنفس وحدة المقصد ، ونفس تركز الطاقة ، ونفس المسرة فى الأداء . وينبغى أن تتضمن « الأسلوب » ـ و « الشكل » مثلما يتضمنها كل من لعب البلى أو كرة القدم . ولكن پياچيه لا يقدم هذه النقطة فى أى مكان استطعت اكتشافه عنده ، كما أن غيره من شراح « منهج الأنشطة » لم يفعلوا

---

(٢٤) ان مختلف الأدوار الموجودة داخل اللعبة تسمح بقيام الفرز التلقائى لأضرب الأمزجة المختلفة . والمفهوم العادى السوى للتهذيب لا يحسب حسابا لتلك الفروق . أنظر الملحوظة الهامة التالية التى دونها شلدون فى كتابه The Varieties of Human Physique. ص ص ٢٦٠ ـ ٢٦١ حيث قال : « لاحظ الأطفال الصغار بمدرسة للحضانة . فكثيرا ما يوجد هناك عدد قليل من أقوياء البدن أى ذوى التكوين البدنى (Somatotonics.) يتزعمون الجماعة فى كل المشروعات والأعمال ، وعدد قليل من الملفوفى الأجسام البادية عليهم الصحة وهم ذوو التكوين الحشوى أو المبارى ((Viscerotonic.) الذين يتضامون بروح الزمالة الطيبة الممتازة ، وقلة من ذوى الأجسام الصغيرة والوجوه الضامرة أى ذوى التكوين المخى ((Cerebrotonics.) الذين يؤلفون محيطا من العيون اللاحظة المراقبة ومن غير المنطبعين بالطابع الاجتماعى . وكأنى بهؤلاء المخيبين الضامرين لا يريدون الا المكث على الهامش حيث يواصلون المراقبة . أعينهم حادة كسن الابرة وكأنما لا يفلت شىء من التفاتهم السريع الحاد ، ولكنهم لا يريدون أن يدفعوا الى غمار الحوض يسبحون مع السابحين . فهم واقعون تحت كبح داخلى صارم ، وكأنى بهم يريدون أن يروا الناس دون أن يراهم أحد . فهل ينبغى ارسال هؤلاء الأطفال الى مدرسة الحضانة وادخالهم عنوة فى المكبس الاجتماعى مع عشرات غيرهم من الأطفال ؟ هل ينبغى ارسالهم الى مخيمات الصبيان ومخيمات البنات ؟ تلك أمور لا ندرى عنها شيئا . وربما احتاج المحدثون من رجال التربية الى اعمال الفكر فى هذه المسألة . اذ ربما اقتضى أمر الشخصيات المتأخرة النضج درجة عالية من الخلوة والانفراد والوقاية أثناء سنى تكوينهم . ومن الممكن أن الانفراد ضرورى للتطور الكامل لمخلوق «ذى تكوين عقلى (مخى) » ضرورة الروح الاجتماعية للحشوى التكوين أو ضرورة التعبير الذاتى العدوانى لشاب ذى تكوين بدنى »

ذلك أيضا • وهذا يفسر بطبيعة الحال حيثما لزم التفسير ، اخفاق هذا المنهج ، كما يفسر التباطؤ الذى اتخذه النظام التربوى العـام نتيجة لذلك ديدنا له فى استخدامه • « فبقدر ما تتسع النشاطات الجماعية بالأنماط الجمالية والحيـوية العضوية للجماعات التى يكونها الأطفال من تلقاء أنفسهم (ويكونها كذلك الكبار عندما يلعبون كالأطفال) تحرز هذه الأنشطة تفوقا خلقيا وذهنيا على أشـكال التربية الأكثر استبدادا • » •

٦ ـ الخـاتمـة

مما تقدم يتبين القارىء أنه من هذه المعالجة الخلقية والتهذيبية يتيسر لنـا الوصول الى النتيجة السابقة نفسها • فالتهذيب الحق نمط سلوكى يتطور تلقائيا وكل شكل آخر من أشكال السلوك يتسمى بذلك الاسم ان هو الا اكراه تعسفى يفرضه على الطفل الخوف من العقوبة ، كما أنه غير ثابت فى توازنه ، ومتمخض عن توترات فردية واجتماعية • وطريق الانسـجام العقلانى والاتزان الفيزيائى والتكامل الاجتماعى ، هو نفس الطريق ، طريق التربية الجمالية • وذلك هـو التعليم الذى خلفه لنا أفلاطون ــ وهو شىء واضح لا لبس فيه على الرغم من أستار الدخان والسفسطات التى دونها من جاء بعده من معقبينا على آرائه • ذلك أن أفلاطون كان يعنى ما قاله بالضبط : وهو أن التربية الجمالية انمـا هى التربية الوحيدة التى تسبغ الرشاقة على الجسم والنبالة على العقل ، وأنه يتحتم علينا : أن تتخـذ من الفن أسا للتربية وذلك لأنه يستطيع أن يعمـل عمله ابان الطفولة ، أثنـاء نوم العقل ، حتى اذا جاء العقـل فعلا ، يكون الفن مهـد له طريقه ، وحياه عندئذ تحية صديق ملامح وجهه الأساسية مألوفة لديه من زمن طويل (٢٥) • هذا الى أن أفلاطون لم ولن يقدم أى بديل للفن باعتباره أداة للتربية الباكرة ــ فالفن هو الأداة الوحيدة التى تستطيع التغلغل الى أعماق الروح •

---

(٢٥) أنظر Republic, III 401. وأنظر Laws، عدد ٢ سطر ٦٥٣ ـ ٦٥٦ ، ق ٧ سطر ٧٩٧ ـ ٨١٦ وأنظر Protogoras. سطر ٣٢٦ .

وقد تناول شيللر تعاليم أفلاطون من هذه الناحية ورفع منارها فى عالمنا المعاصر، ولذا تهيأ لنا من جـديد فى جميع أعماله الفلسفية ، فضـلا عن كتابه المعنـون (Letters on the Aesthetic Education of Man) الحصول على بيان واضح صريح يحوى هذا المبدأ من مبادىء التربية : مفاده أنه ما لم يسـتطع الانسان فى طرائق وجوده الجسمية والوجدانية ، التعود على قوانين الجمال ، فلن يستطيع ادراك ما هو خير وصدق — أى أنه غير قادر على الحرية الروحية • ولا يخفى أن هناك شهودا كثارا آخرين يمكن الاستشهاد بهم على هذا الصدق (٢٦) ، ولكن أحدا منهم لا يبلغ مبلغ هـذين العالمين فى بعـدهما عن كل لبس أو غموض ؛ ولذلك أقدرهما أكثر من كل من عداهما ، وانى لجد قرير عين بالمكث فى صحبتهما •

---

(٢٦) لا يسعنى الا أن أضيف تأييد ملتون القوى الذى لعل أحدا لايتوقعه فالفكرة الجمالية التالية عن التهذيب مستقاة مما كتب فى Reason of Church Government. الكتاب الأول ف . أطبعة بون مج٢ ص٤٤١ : وكذلك لن يقوم فى هذه الحياة أى كمال فى الألفة الاجتماعية سواء أكان مدنيا أم دينيا يمكن أن يعلو على التهذيب ؛ بيد أن التهذيب هو الذى يستطيع بأوتاره الموسيقية الشجية صيانة تلك الألفة الاجتماعية وضم أجزائها بعضها الى بعض . ومن المحقق أن التهذيب ليس ازالة الفوضى وسوء النظام ؛ ولكنه — لو أمكن اضفاء شكل مرئى على المقدسات — وهو الشكل المرئى حقا والصورة الماثلة للفضيلة الشكل الذى لا ترى فيه متجسدة فحسب فى الحركات والايماءات المألوفة لخطواتها السماوية وهى تمشى على الأرض ، بل تجعل انسجام صوتها مسموعا فى الآذان . كلا . . . بل ان الملائكة أنفسهم الذين لا يخشى عليهم من بوادر أى فوضى ، — كما يصـفهم الرسـول الذى رآهم لحظـة نشوته — هؤلاء الملائكة يتجلون للأبصـار متربعين على عروشهم. فى أماراتهم وولاياتهم السـماوية ، على ما قـدر الله نفسه تعـالى فى عظم ملكوته وأوامره الربانية النافـذة فى أصقاع السموات المترامية . وهناك أيضا دولة المباركين الأبرار فى الفردوس أيضـا ، فهى لأنها لم تبلغ مثل هذه الدرجة الباذخة من الكمال ، لم تترك من ثم بغير نظام ؛ وهو النظام الذى تقوم قصبته الذهبية بتحديد وقياس كل حى وكل دائرة فى أورشليم الجديدة » . وانى لأدرى تماما أن آراء ملتون الخاصة فى التربية ، وان نسبت دورا ضخما الى « ما فى الموسيقى من الانسجامات الوقورة المقدسة » لا تشترك فى شىء مع التربية الجمالية التى ندعو اليها هنا .

الفصل التاسع

المعلم

ان معلمك الحقيقى ليس الأستاذ الجامعى بل الفنان . . . كالدويل كوك

١ - آراء مارتن بوبر حول مفهوم الابتكار الخلاق

ان الشيء القليل الذى أستطيع قوله فى موضوع التعليم (التدريس) يقوم على مشاهدات خارجية وتأملات لا على خبرة عملية سنحت لى . كما أن هذا القليل الذى أنا قائله ليس بالشيء المبتكر بأية حال : اذ أنه قيل كله بعمق ومهارة على لسان فيلسوف متصوف عصرى عظيم ، تكلم فى هذا الموضوع نفسه فى مؤتمر دولى عقد بمدينة هايدلبرج فى عام ١٩٢٥ لبحث «وسائل تفتيح ما فى الطفل من القدرات الخلاقة»(١) . ولما كان يبدو لى أن محاضرته مجهولة تماما من المشتغلين بالتربية النظرية فى هذه البلاد (انجلترة) ، فانى سأقدم بيانا بما فيها من حجج ونقاط عامة ثم أعود فأؤكد الناحية الخاصة التى أجدها بالغة الصلة بالمسألة التى نبحثها .

يستهل بوبر محاضرته بفحص مفهوم القدرة على الخلق والابتداع التى يقول ان المربين العصريين يعتمدون عليها ذلك الاعتماد الكبير . وهو يوضح أن ذلك المفهوم ، الذى كان الناس فيما مضى يخصون به العملية الالهية وحدها التى تم بها ايجاد الكون - قد حول بطريقة المجاز فى آونة تاريخية متأخرة نسبيا الى النشاط البشرى ، وبوجه أخص الى الأعمال العبقرية فى فلك الفن . وعندئذ

---

(١) مارتن بوبر فى (Rede ueber das Erzieherische.) ، برلين (لامبرت شنيدر) ١٩٢٦ . ونشرت لذلك الكتاب ترجمة بقلم رونالد جريجور سميث صدرت فى مجلد بعنوان Between Man & Man. لندن (روتليدج) ١٩٤٦ ص ص ٨٣-١٠٣ .

أخذ الناس يدركون أن هذا النزوع الى الخلق ، الذى يصل الى أعلى درجات اظهاره فى ذوى العبقرية من الناس ، كان موجودا ـ بدرجة مهما قلت ـ فى جميع الكائنات البشرية • ومن المعلوم أن كل انسان منا يحمل بين دفتيه دافعا مميزا لصنع الأشياء ، وهى غريزة لا تستطيع تفسيرها نظرية الطاقة الجنسية أو النفسية « الليبدو » أو ارادة القوة ، ولكنها غريزة تجريبية بعيدة عن كل أثر للهوى والتحيز • ويقدم بوبر مثالا على طريقة ظهور هذه الغريزة ، الطريقة التى سيحاول بها طفل حضين نطق الكلمات ، لا بوصفها أشياء معلومة عليه محاكاتها ، بل كأشياء أصيلة لا بد من محاولتها لأول مرة ـ « ان صورة صوتية بعد صورة صوتية لتنبجس ، تخرج من حلق متذبذب ومن شفتين مرتعشتين الى الهواء المحيط ، حيث الجسم الحيوى الصغير بأجمعه يتذبذب ، ويرتعش ويهتز بدافع ما هو فيه من شدة تولدت عن ذاتية تنجبس انبجاسا » • ومن الواضح الجلى أن غريزة كهذه دافعة الى الابتداع لا بد من وضعها فى الحسبان فى عملية التربية ، على أن بوبر لا يفوته أن يوضح أن التدريب الحر للغريزة ليس هو الأمر ذا البال فى هذه النقطة ، وانما الذى له خطره هو المقاومة التى يلقاها ذلك التدريب الحر • وهنا يقدم بوبر للقارىء بارقة مما اختص به من نزعة تصوفية • فهو يقول ، لو أن الغريزة المبتدعة عملت فى عالم سلبى ، لخلقت أشياء لا تكون عندئذ الا مجرد أشياء خارجية أى موضوعية • ففى مثل تلك الظروف تكون الغريزة قوة تخرج من مركز الشخص وتنسرب الى الشىء المصنوع ، وهناك تتبدد تدريجيا • ولكن شيئا لا ينخرط فى الداخل ـ ومن هنا تجىء خرافة « بيجماليون » التهكمية • فالانسان كخالق يعتبر فردا وحيدا ولو فرض حتى أن كانت « مخلوقاته » موضع تقدير الآخرين ، فانه يظل منعزلا • « وما هو الا أن يأخذ بيده أحد الناس ، لا بوصفه « خالقا مبتكرا » ، ولكن كزميل ضائع فى هذا العالم ، ويحييه لا باعتباره فنانا ولكن كزميل أو صديق أو حبيب ، حتى تمر به عملية تبادل باطنى • وان نظاما للتربية يقتصر قيامه على غريزة الابتداع لهو نظام ينتج عزلة جديدة لصاحبه كأشد ما تكون العزلة ايلاما • » فالطفل يتعلم من صنع الأشياء كثيرا مما لا يستطيع تعلمه بأية طريقة أخرى ، على أن هناك شيئا لا يقدر على تعلمه بهذه الطريقة ، وهو الشىء الجوهرى فى هذه الحياة • فانه مستطيع اكتساب حاسة

موضوعية عن هذا العالم من نشاطه الخلاق الخاص ، ولكن الشيء الذى لا يستطيع اكتسابه بهذه الطريقة هو الحاسة الذاتية . وهى شيء لا يمكن أن ينتج الا عن علاقة متبادلة ، يؤسسها ما يسميه بوبر بالغريزة الداعية الى الاجتماع بالناس (Verbundenheit.) — وهى غريزة لا تدين بشيء للطاقة الحيوية (اللبيدو) ولا لارادة القوة ، كما أنها ليست رغبة فى الاستمتاع أو فى السيطرة على شخص ، ولكنها فى الوقت نفسه عملية أخذ وعطاء . « والطفل الذى يرقد مطرق الجفنين منتظرا بتلهف أمه أن تكلمه — انما ينشأ اشتياقه الى ذلك عن شيء يختلف عن الرغبة فى امتاع كائن بشرى آخر أو فى سيطرته عليه كما يختلف عن الرغبة فى اتيان عمل من تلقاء نفسه ؛ فانه وقد واجهه الليل الموحش ، الذى يمد سدوله خارج النافذة ويتهدد بالنفاذ منها الى الداخل ، يكون دافعه هو الرغبة فى ممارسة الاتصال الاجتماعى بالناس . »

٢ – المضخة والقمع

ويعترف بوبر تمام الاعتراف أن تحرير القوى الخلاقة فى الطفل شرط أولى أساسى من شروط التربية ، بيد أنه يفرق بين اندفاع نوعى الى الابتداع وبين تلقائية عمومية أكثر . ويعترف جميع رجال التربية بضرورة عدم كبت التلقائية ، بيد أنهم يتركون الطفل يضرب بجناحيه فى خواء . وعندئذ يتخذ بوبر مثالا يضربه هو نفس الموضوع الذى شغلنا به أبلغ انشغال فى هذا الكتاب . فلو فرض أن قد حدث فى أحد دروس الرسم أن مدرسا يستخدم طريقة « الاكراه » القديمة ، بدأ عمله بالسنن والنماذج المستصوبة التى تقرر مالا شك فى جماله . فكل ما عليه عمله بعد ذلك هو أن يقرر مدى اقتراب تلاميذه من هذه المعايير . على أن المعلم فى مدرسة حرة يقتصر على أن يضع — مثلا — فرعا من نبات المكانس فى ابريق يضعه على المنضدة ويسمح لتلاميذه بنقله ؛ أو لعله ربما بدأ بوضعه على المنضدة ، ومطالبتهم بالنظر اليه ، ثم يرفعه من أمامهم ويطلب منهم رسمه من الذاكرة . ففى كل من الحالين تكون النتائج بالنسبة لكل تلميذ مختلفة تمام الاختلاف . ولكن تجيء الآن المرحلة الدقيقة ، التى لا تكاد تدرك ولكنها بالغة الأهمية مع ذلك : مرحلة النقد والارشاد . فالطفل يصطدم بميزان للقيم محدد وان كان غير أكاديمى : أى يقف قبالة معرفة بالخير والشر أشد

تخصيصا مدققا ، ولكنها محددة الجوانب واضحة المقاطع • وكلما زادت هـذه المعرفة (أو هذا الميزان) فى الصفة غير الأكاديمية وفى طابع التخصيص المدقق ، زادت نصاعة وضوحها لدى الطفل • والذى كان يحدث فى الأيام السالفة هو أن اعلان شرعية شيء كان يجـد الطفل فى حالة استسلام أو تمرد ؛ والآن فان الطفل نفسه قد خاطر فعلا وأوغل فى عماه بعيدا قبل أن يستنير على يد المعلم • فيما يكون لديه من خبرة خاصة بالاضافة الى الاستنارة التى يلقاها بعد ذلك ، يحصل على التربية الحقة وينبه الى طبيعة الشيء التنبيه المقترن بالاحترام •

وهذا اللقاء الذى لا يكاد أحد يلحظه ، هذه الدرجة القصوى من الرقة فى المعالجة والمقاربة التى قد تتمثل فى صورة رفع أصبع أو نظرة عين مستفسرة — هى نصف النشاط التربوى كله • على أن هذه نظريات التربية الحديثة التى تركز بتأكيد على الحرية لا تبصر أهمية عمل المعلم ، على حين أن تلك النظريات التى تقوم على مبدأ السلطة والاستبداد تهمل أهمية النصف الآخر للمسألة (ألا وهو النشاط التجريبى للطفل) • فكأن كل مافى الأمر أن رمز القمع قد تبادل مكانه مع رمز المضخة •

ولو أنه كان من الممكن تحليل الاستعدادات الموجودة فى روح طفل حديث الولادة ، لتجلى أنها ليست سوى قدرات على تلقى العالم الخارجى وتصوره • فالعالم يصنع الشخص الذى فى الفرد • وهكذا يتولى العالم — البيئة بأسرها ، والطبيعة والمجتمع — « تربية » الانسان : فهو الذى يستخرج قواه ، ويسمح له بالاستجابة للعالم ويتلقى الاقتناع على يديه • فما نسميه بالتربية ، الشعورية منها والارادية ، ليس معناه الا « أن يختار الفرد عالما مقبولا مستساغا » ومعناه وضع القوة الموجهة للطفل أثناء قيامه باختيار العالم تحت ارشاد المعلم •

٣ — التربية كعملية انتقاء

جاء على الدنيا أوان لم تكن هناك مهنة نوعية لمعلم أو تلميذ وليس بها اليها حاجة • فالأستاذ (الأسطى) — سواء أكان فيلسوفا أو صائغا للذهب —

كان يعيش ويعمل مع صبيانه ، وكان الصبيان يعيشون معه وبذلك يتعلمون منه سر الحياة الشخصية عرفوا ذلك أم لم يعرفوا ، انهم كانوا يمارسون حقيقة روحية. وفيما خلا عدد قليل من الحالات الاستثنائية ، فان هذا الشكل من التربية قد ذهب الى غير رجعة . ومع ذلك فان الأستاذ أو (الأسطى) يظل دائما الطراز الأول للمعلم. وذلك أن المعلم ، ان كان عليه أن يعمل شعوريا ، ينبغى أن يعمل « كأنما هو لا يعمل بهذه الصورة » . اذ أن مجرد الأصبع المرفوعة أو النظرة المتسائلة هى الحد الذى يقف عنده نشاطه. وعن طريقه يتم انتقاء عالم مستساغ وتوصيله الى التلميذ ؛ بيد أن المعلم يفشل فى الحصول على الاستجابة الحقة من التلميذ ان هو أجبره قسرا على عمل هذا الانتقاء بصورة توحى بالتدخل . اذ لا بد له من قبل ذلك من جمع محصوله من الخبرة ؛ وما يقدمه من مخزنه ينبغى أن يظلله جو من الطمأنينة . أما التدخل الناشط من قبله فيوزع الكائن الموضوع فى رعايته بين دورين دور المستمع المصغى ودور الرافض المتعمض ؛ بيد أن الأثر الخفى للشخصية بأكملها له القدرة على اتمام ما نقص ، أو على التوحيد بين ما تفرق .

والعالم يؤثر فى الطفل على صورتى الطبيعة والمجتمع . فالعناصر الطبيعية تقوم بتربيته : الهواء والضوء وحياة النباتات والحيوان ؛ كما أن العلاقات تربيه . والمربى الحق يجمع بين الغرضين ؛ على أنه ينبغى أن يكون بالنسبة للطفل مماثلا لأحد العناصر الطبيعية .

٤ ـ الحرية والاتحاد

وبعد ذلك يعود بوبر الى النقطة الأولى ـ وهى أن الحرية شرط للتربية ، ولا تزيد عن ذلك . واذ عالج الموضوع من ناحيته السلبية ، فانه أوضح أن مقابل الاجبار أو الاكراه ليس بالحرية ، وانما هو الاتصال بالناس أو الارتباط بهم . فأما الحرية فهى امكانية ، امكانية معاودة متكررة . والانسان اذ يتحكم فيه القدر والطبيعة والناس ـ فان نقيض تلك الحالات ـ ليس التحرر من القدر ولا من

الطبيعة ولا الناس بل الاتحاد معها جميعا • ولكى يستطيع المرء بلوغ ذلك يجب له أولا أن يكون حرا ومستقلا بطبيعته ، بيد أن الاستقلال طريق عبور وليس محل اقامة • فالحرية هى الابرة المتذبذبة ، هى فرق جهد الصفر • فأما القهر (الاجبار) فى التربية ــ فذلك شىء يدل ضمنا على عدم الاتحاد وتفكك الوحدة والإذلال والتمرد ، فأما الاتصال بالناس فى التربية ، فهو شىء ينطوى على التوحد العادل ، أى قدرة الفرد على أن ينفتح للغير وعلى أن يحاط بسياج • فالحرية فى التربية ليست سوى اجتياز القدرة على الاتحاد مع الغير : هى الحرية التى تسبق الوثبة ، هى ضبط أوتار الكمان (الفيولينا) قبل العزف عليها • والكفاح من أجل الحرية ، وهو الشىء الذى يستطيع الرجال أن يكرسوا له حياتهم وهم على جانب الصواب ، ينبغى أن يعد كفاحا فى سبيل حق الانسان فى اجراء التجارب : وليست الحرية غاية فى حد ذاتها ، كما أنها ليست سياسة تتخذ ولا برنامجا ينفذ • على أن التحرر من جميع الروابط يعد كارثة ــ وهو شىء ينبغى أن يحمل على الكتف محمل الصليب ، لا أن يلبس تاج مجد فوق الرءوس • ومعناه أن المسئولية بدلا من أن تتقاسمها عدة أجيال ، ينبغى أن تكون شيئا شخصيا • فالعيش فى حرية يعد تبعة شخصية ، والا فهو مهزلة بحتة •

٥ ــ الأسئلة والاجابة

على أن هذا الطريق الهش بين الميلاد والموت وأعنى به الحياة يمكن أن يقطع بنجاح أن اتخذ شكل المحاورة • فنحن بالعيش سائلون ، ونحن بالتفكير والكلام والأفعال والانتاج والتأثير فى الغير نحاول أن نكون مجيبين • ونحن فى غالبية الأحوال فاشلون فى الاجابة ، أو اننا على أحسن الفروض تتمتم ببضع ألفاظ غير مترابطة • على أنه متى وردت الكلمة الى عقولنا وأومضت الاجابة منا ، فعندئذ تبدو فى العالم بعض الدلائل على الحياة البشرية • وبقدر ما نستطيع تقديم الجواب الصحيح ، نؤسس دائرة من المسئولية ــ وبقدر ما تكون العلاقات

التى ندخل فيها أوضاعا تقليدية وقواعد وتوجيهات ، فالى تلك الدرجة تتشارك فى مسئولياتنا . ولكن بقدر ما « نصبح أحـرارا » ، فان المسئولية تكون الى تلك الدرجة بالضبط شخصية كما أننـا لا نستطيع أن تتوقع الحصول على أية مساندة . وبقدر ما نقـدم الاجابات ، نكون مسئولين : فالاستجابة تستتبع المسئوليـة .

ومن هذا الموقف يستطيع بوبر الوصول الى فهم أعمق كثيرا لدور المعلم . وهو يناقش مبدأين قائمين من مبادىء التربية ــ وينبذهمـا كليهما . وأولهما قائم على « ارادة القوة » . فان المعلم يقارب الطفل بوصفه حاملا لقيم ثابتة . فهو يمثل « الكون » التاريخى الوطيد تلقاء هذا العنصر : التلميذ ، وهو الشىء الحديث الولادة القادم من غياهب الغماية . ومن الجلى أننا هنا ازاء علاقة من السهل اساءة استخدامها والانحطاط بها الى استغلال ما للفـرد من نزوع الى القوة ، وهى طغيان المعلم . حتى اذا قطع هذا الميل مضماره ، أى بلغ ذروته ، فربما أمكن تحويل العلاقة بسهولة تامة الى نقيضها التام ، الذى يقوم عليـه المبدأ الثانى للتربية الذى نبذه بوبر . وعندئذ يواجه المعلم التلميذ فجأة مواجهة الفرد للفرد ، وهو عندئذ ممتلىء بتشوق خفى أن يكون محبوبا من أجل ذاته . فيحل اتجاه الاستمتاع محل اتجاه السيطرة ، ولكن كلا من الاتجـاهين زائف بالنسبة للمعلم المثالى ، الذى ينبغى أن تكون علاقته مـع تلميذه خالية من كل أثر للمصلحة . فالتربية القائمة على الحب تربية قائمة على الاختيار ــ هى الرابطة الانتقائية التى تربط المحب ، على أن المربى الحق لا يختار تلميذه ــ وانما يسلط الأضـواء عليه . وعندما يدخل غرفة الدراسة لأول مرة ، يرى أمامه مكبا على أدراجـه خليطا مضطربا ، أشـكالا سيئة التربية أو حسنة التناسب ، ووجوها حيوانية صغيرة ، منها ما هو سافل ومنها ما هو نبيل ــ ولكنها جميعا غير منتقاة . وعندئذ تقوم نظرته ــ نظرة المعلم ، باحتضان كل شىء وامتصاص كل شىء . والآن ، انظر اليه ، فان هو كان معلما حقا ، لم يبدأ تقسيم الأولاد أو تصنيفهم

حسبما تمليه عليه ميوله وهواه • بل سترشده فى هذا العمل معرفتـه بالقيم ولكنه حتى فى تلك اللحظة سيتريث اختياره بما طبع عليـه المعلم من تواضـع نوعى ، والمعلم شخص يكون الوجود الخاص لكل من تلاميذه لديه هو العامل الحاسم الذى يخضع له هرم القيم بمختلف مراتبه المتسلسلة • وذلك أنه لا بد واجد فى تنوع صنوف الأطفال وتعـدد جوانبهم ذاتها آيات تشـهد بالحقيقة الخـلاقة •

٦ ـ المعلم والتلميذ

يتطلب التعليم درجة عالية من الزهد : أى المسئولية المقترنة بالسرور بالنسبة لحياة وكلت الينا ، ولا بد لنا من التأثير فيها دون أى ايحاء بالسيطرة أو أى أثر للارتياح الى الذات • ولا بد لكل اختلاط من القوانين والتركيب الخاصة به ، أى من حقيقته الخاصة التى لا تتضارب مع الفهم والتشرب • ولكن هذا الاختلاط البيداجوجى شأن أية علاقة تعبر عن روح الخدمة المبذولة للحياة ـ لا بد أن يحتفظ به فى صورة غير شخصية • وذلك أنه لو دخلته النطاقات الخاصة لأى من الشريكين المشتركين فيه ، أى اذا لم تصن تركيباته وتوتراته بكل عناية ، انفتح الطريق أمام حالة من الهواية الشخصية غير الجادة لا أساس لها ، وأفضى فى النهاية الى التفكك •

على أن علاقة الزهادة العملية الجادة بين المعلم والتلميـذ ينبغى ألا تؤخذ على أنها شىء يمنع كل نوع من أنواع الاتصال العاطفى بالناس • وهنـا يدخل بوبر مفهوما آخر ، يستخدم له مصطلح التغليف (Umfassung) • وهذا معناه حين يحـدث بين رفيقين من النـاس ، قيـام خبرة واقعية بمـوقف كل رفيق ، وبخاصة الخبرة بوجداناته وردود أفعـاله نحو سـلوكه هو الخاص • وهو شىء متميز عن التقـمص الوجـدانى (Einfuehlung.)(٢) وذلك لأنه لا ينطوى على اتحاد كامل كلى مع وجدانات الشخص الآخر ولا موقفه • ومعناه أن يخبر الفرد الأخذ والعطاء الموجود فى علاقة متبادلة ، بين الفرد وبين الشخص الآخـر فى الحـين نفسـه •

---

(٢) أنظر التعريف المنقول فى ص ٣٧ .

ويميز بوبر أنواعا مختلفــة من « التغليف » ، على أنه بقــدر ما هو علاقة تربوية فهو ، من ثم علاقة ثقة وائتمــان ــ علاقة ائتمان فى العــالم « لأن هــذا الانسان يوجد » • وهذا الانسان ينبغي أن يكون فيه حقا ، وليس أسطورة من نسج الخيال • وينبغي أن يكون حاضرا لكي يجيب بالنيابة عن العالم • أما عملية الفهم التي يمكن أن تكون وميضا وقتيا وتلقائيا فى معظم العلاقات ، فينبغي أن تكون بين المعلم والتلميذ حالة تبادل نفع مستمرة • فان أخفق المعلم دون تأسيس علاقة النفع أو الأخذ والعطاء المتبادل هذه ، أصبح عرضة لتسرب نزعة التعسف والتحكم » الى تلك العلاقة • على أن الواقع أنه مهما توثقت هذه العلاقة واشتد ارتباطها يجب أن تظــل من جانب واحد فى جوهرها ــ وهــذه هى الناحية التى تختلف فيها علاقة المعلم بالتلميــذ عن غــيرها من أشكال التغليف ــ وذلك لأن التلميذ لا يستطيع أن يمارس عملية التربية عن وجهة نظر المعلم • ولمــا كانت التربية هي عملية انتقاء يتمه العالم عن طريق شخص ما بقصد التأثير فى شخص آخر ، فان الشخص الذى حدث ذلك عن طريقه ، يكون واقعا فى متناقضــه بشكل أكثر كثيرا من الشخص الذى حدث له • فما كان سيصبح عملا من أعمال الفضل والبركة يصبح عندئذ من أحــداث القــانون • عــلى أن من الجوهرى عدم الســماح للارادة القائمــة بالتربية ، بالانحطــاط الى درك صــلابة الرأى والعنــاد • ويســتطيع أى امرىء منا أن يشــهد فى البيــانات التى خلفهــا لنا فى مناهج التدريس بيداجوجي عظيم مثل بستالوتزى ، كم يمكن أن تنزلق الارادة القائمة بالتربيــة بســهولة الى صلابة الرأى والعناد • ويرجع العنــاد الى التوقف أو الشلل المؤقت الذى يلم بتلك القوة المغلفة التى لا تقتصر فحسب على التدخل بقصد التنظيم ، بل ينبغي أن تكون ــ ان صح هذا القول ــ دثارا مستمرا ، هو قطعة من طبيعة العلاقة • وليس يكفى المعلم أن يتمثل التلميذ أمام نفسه تمثلا تخيليا ، وبذلك يختبر ويقدر فردية استعداده : اذ الواجب عليه أن يتقمص الشخصية الأخــرى تقمصا حقيقيا ، وأن يشــعر ما تشعر به ويفعــل ما تفعــله •

والحق أنه نظــرا لوجوب وجود عنصر ذى جانب واحــد فى تلك العلاقة المتبادلة على الدوام يظل « تغليف » هذه العلاقة البيداجوجية واضحا مميزا عن مثيله الذى يقوم فى الصداقة • فالمعلم يرى الموقف من طرفيه كليهما ، بينما يراه

التلميذ من جانب واحد فقط • وما يكاد التلميذ يحاول رؤية الأشياء من وجهة نظر المعلم وتقدير الطبيعة المزدوجة الجوانب للعلاقة بينهما ،حتى يصبح الموقف صداقة • ولكن هذه تعد مرحلة متأخرة تالية لمرحلة التربية فى العلاقات الشخصية •

والمعلم يتعلم تدريجيا كيف يميز وكيف يتوقع الحاجات الحقة لتلاميذه • وبينما هو يلم تدريجيا ويتنبه الى ما يحتاج اليه ذلك الفرد وما لا يحتاج اليه ، لا يبرح فهمه يزداد كل يوم عمقا لما يحتاج اليه الكائن البشرى ليصبح بشرا سويا • غير أن المعلم يتعلم أيضا مقدار ما يمكنه هو نفسه اعطاؤه مما يحتاج اليه الأمر ، ومقدار ما لا يمكنه اعطاؤه ؛ أى مدى ما يمكنه اعطاؤه فعلا ، ومدى مالا يزال اعطاؤه فوق طاقته • وبذا يتعلم مسئوليته عن فلذة الحياة الموكولة الى رعايته ، وبينما هو يتعلم ، يربى نفسه • وهنا وفى كل آن ، لا يكون معنى تربية الذات أن للانسان معاملات منعزلة مع ذاته ، بل أن الانسان ينبغى أن يشغل نفسه بالعالم المحيط به شغلا شعوريا • والقوى الموجودة فى العالم والتى يحتاج التلميذ اليها لخلق شخصيته شيء ينبغى أن يميزه المربى وأن يستنبطه فى ذات نفسه • وبذا تكون تربية التلميذ على الدوام هى نفسها التربية الذاتية للمعلم • وها هو بوبر يكرر قوله أن تربية الرجال على يد الرجال عملية انتقاء تتم فى عالم مستساغ على يد احدى الشخصيات ومن أجل الحصول على احدى الشخصيات • فالمربى يمتص ما فى العالم من القوى البناءة • فهو الذى يتولى بنفسه عملية البت والنبذ أو القبول • وهذه القوى البناءة هى على الدوام وفى النهاية نفس القوى ــ وبوبر يسميها بالقوى التى تشتق من وحدة العالم مع الله ــ والمعلم هو الدرب الذى تحمل تلك القوى عن طريقه •

٧ ــ التطبيق على مبحث هذا الكتاب

والواقع أننى فى بيانى هذا الذى أوجزت فيه أفكار بوبر ، قد حرمتها بالضرورة من الكثير من دقتها وقوتها الايحائية ــ وذلك نتيجة لاستخدام بوبر اللغة الألمانية بطريقة تنم عن أصالة لا تتيسر بسهولة للترجمة الى الانجليزية • ولكن الرسالة الجوهرية المعروضة علينا فيها واضحة تماما ،

وعندما أصفها بأنها جوهرية أقصد أن تركيب التربية بأكمله ، كما ينظر اليه ويتصور فى هذا الكتاب ، يعتمد على فكرة عن المعلم مماثلة لفكرته • وكثيرا ما تثار الاعتراضات ، عندما تقدم هذه وغيرها من الخطط الرامية الى اصلاح التعليم ، بأن المعلمين اللازمين لتنفيذ مثل هذه الخطة لا وجود لهم ، ولا يمكن تدريبهم فى مدى عشر سنوات أو أكثر • وهو أمر يرد عليه بأن الخطة لا تحتاج الى تغيير فى المنهج بقدر ما تحتاج الى تغيير فى القلب والروح ، وأن ذلك التغير فى الروح قد يهبط على آلاف من المعلمين فجأة لو أننا عمدنا منذ البداية الى كسر كبريائهم بالنظام الحالى وتخضيد شوكة تفاخرهم بالمؤهلات الحالية • وربما لم يكن اخضاع مثل ذلك الكبرياء على المعيار الضخم الكافى ممكنا الا بكارثة قومية تزلزل كل شيء — وليس حتما أن تكون كارثة لا سبيل لاصلاح ما أفسدت ، بل مجرد نظرة فى حفرة التدمير ، ثم تراجع تحدوه جميع القوى التى تشكل رؤيا جديدة بناءة •

ولعله يتضح للقارىء الى أى حد كبير ينطبق تصور بوبر لدور المعلم ويتلافق ويكمل تلك التحليلات السيكولوجية لتطور الطفل التى لفتنا اليها الأنظار مرارا وتكرارا • ونحن بوجه خاص نبدو وكأنما زدنا اقترابا من وضع تتجنب فيه ذلك « الحظر (التابوه) المفروض على الحنان » الذى رأى سوتى أنه المسئول عن صنوف الغيرات وغيرها من الصراعات التى تعد الآن من الملامح التى تلازم التكيف بصورة لا مفر منها ، فتعوق التطور الفردى وتشوه الانسجام الاجتماعى • وكان حل سوتى للمسألة يقوم على المزيد من الحب ، والحنان الوالدى المتواصل ، بل هو يقوم والحق يقال على مجتمع يتبع نظام الأمومة • فانه أدرك ، وكان ادراكه ذاك ناحية من نواحى نظريته ساندت المبحث الحالى : أن الآصرة بين الأم والطفل يمكن تكبيرها تدريجيا بواسطة مناشط اللعب حتى تصبح آصرة مجموعة ، ثم تتحول فى النهاية الى آصرة اجتماعية • وقد جمع بياجيه الأدلة والشواهد المقنعة التى تبين أن الأطفال يطورون بالفعل أنماطهم الجماعية تلقائيا ، ولكن لم يكن ثم شيء يدل على أن مجموعة اللعب ستقوم بدورها تلقائيا بالتحول الى وحدة اجتماعية تعاونية لا الى « عصابة » مضادة للمجتمع •

ولم يبحث ســوتي المدى الذى يستطيع به دور المعــلم الحلول محل دور الوالد • ومن الواضح أن أى (تحول) كامل لوظيفة الأمومة الى المعلم سيصحبه ما يرتبط به من تشديدات انفعالية ولن يكون مؤديا الى الكفاية التربوية : هو شيء ينطوى على تبادل الصداقة المزدوج الجوانب الذى فرق بوبر بينــه وبين التبادل ذى الجانب الواحد الموجود فى علاقة المعلم بالتلميذ • على أنه لو تم قبول فكرة بوبر عن العلاقة بين المعلم والتلميذ ، فان من الواضح أنه يستطيع عنــد ذاك لعب دور جسيم فى « الفطام النفسانى » للطفل • ولا شك أن الفهم الذى يتسع لرؤية كل شيء ، وأن التوقع الدائم للحاجات ، والوظيفة الاتنقائية التى للمعلم عند بوبر ، تمنحنا مفهوما بناء جديدا للحنان • فنحن نفر من جو التدليل فى سيكولوجيا ســوتي الى عالم وظيفى وبناء ؛ ونحن فى الحــين نفسه تتجنب الآثار المدمرة التى تترتب على تطبيق فج للقوة أو السلطة • فان فكرة بوبر عن وظيفة المعلم الارشادية والاتنقائية تسمح لنا أن نفسر الحنان بأنه عامل فعال بدلا من تفسيره على أنه حالة انفصالية سلبية •

وبنفس الطريقة تقريبا يمكننا المعلم عند بوبر أن نرى بأعيننا كيف أن نظام التوترات والاتصالات المحدود بين الأفراد ، وهو النظام الذى يراه بارو مثمرا على خير حال بين مجموعة حاشدة من الأفراد ، يمكن استبداله بطريقة عضوية للتكيف وفق الكيان العضوى الاجتماعى كمجمــوع • فلفظة « أنا » الاتنقائية الخاصة بالفرد تحل محلها اللفظة « أنت » الاتنقائية الصادرة من المعلم • فالفرد يدس بيئته فى دخيلته من خلل ستار انتقائى ، كما أن نمط ذلك الســتار الذى يحدد ما يدخل وما ينفى ويستبعد ، هو النمط الاجتماعى • ويصر بارو على أنه ينبغى فى الوقت نفسه أن يكون هو النمط العضوى ، وذلك أن الجماعة البشرية كائن عضوى بيولوجى ، والا فهى تجمع تعسفى من أفراد لا بد أن يتفكك عند أول صــدمة تصيبه من الحقيقــة • ويتفق كل من بوبر وبارو على أن هذا فك الترابط بين الوجدان وبين القصــد والعمل هو المســئول عما يصيب مجتمعــا أو حضارة من شلل • وهو ينتج حالة كليــة يتفاوت مداها من التفرق الفردى أو الانعزال تحول دون قيام ردود الأفعــال بوظائفها الصحية السليمة ، وهى ردود أفعال بالغة الغموض وحقيقية جدا كذلك ، وهى التى تتوقف عليها الحيوية

العضوية للجماعة . « فالضدية » التى تريم على علاقة المعلم والطفل هى التى اكتشف بارو على الفور أنها الطابع الذى اختص به نظامنا البيداجوجى السائد وعرف فيها تهديدا خطيرا لوحدة مجتمعنا . « فتأمل الى أى حد أصبحت نظمنا التربوية حواجز حقيقية فى وجه التربية . وان الطفل فى ظل فكرة الضدية نفسها ليعتبر متمردا بغريزته . فكيانه العضوى ينكمش منها انكماش من يتوقع صفعة » . وهذه « الضدية » هى التى تتغلب عليها فكرة بوبر عن التعليم ؛ فالمعلم يصبح عامل الوحدة ومسببها والوسيط بين الفرد وبيئته . والقابلة التى على يديها تعاد ولادة الطفل الى مجتمعه ، ويهدى السبيل الى أشد تيارات ذلك المجتمع حيوية . على أنه لا القابلة ولا المعلم كانا وسيلة حمل الطفل ولا ولادته ، وانما كل مهمتهما تقبل ذاتية محددة من قبل ؛ وبقدر ما يوحد بين نفسه وبين استعداد معلوم (وليس أبعد من ذلك بأى حال) يستطيع تسهيل الوضع والولادة الاجتماعية .

وعلى هذا النحو بالضبط لا يستطيع المعلم ارشاد التلميذ الى عتبة الرجولة والمجتمع الا بمقدار ما يكون ممثلا كفئا لجماعته الاجتماعية . على أنا لا نعنى بذلك أن المعلم ينبغى بالضرورة أن يتصف بالشعور الاجتماعى بمعنى نظرى بحت . اذ أن تلقيه دروسا فى قواعد المواطنية لن يؤهله لمهمته التى وجد من أجلها ان حرم تلك النزاهة الاجتماعية اللاشعورية التى هى قوام حاسته بسلوكه الوجدانى ككائن عضوى متكامل . وان بوبر ليسمى ذلك باسم تقبل المعلم لارادة الله ؛ ولو أطلقنا على وضعه ذاك اسما ذا طابع دينى أقل ، لجاز لنا تسمية ذلك باسم ادراكه لنمط موجود بين الكثرة الموفورة من الظواهر .

٨ ـ الخاتمة

ما أنا بالمعلم ولا أنا أملك أى قدر من الخبرة التى تؤهل المرء مثلا أن يكون مفتشا للتربية ؛ على أنى قمت فى أثناء اعداد هذا الكتاب بزيارة عدد من المدارس زيارة مشاهد غير متحيز لشىء ، وبقصد خاص هو مشاهدة دروس الفن على الطبيعة . وقد وقع فى نفسى موقعا هائلا ، حقيقة كانت تحيرنى فى البداية ، وهى أن أحسن النتائج لم يكن فى الامكان ربطها بأى نظام من نظم التدريس أو أية

مؤهلات أكاديمية تتوافر فى المعلم • فأحيانا يجرى العمـــل على أحسن وجه فى مدارس ليس بها معلم رسم متخصص • وكان واضحا أيضا أن النتائج الطيبة لم تجىء من طراز معـــين من المدارس • وربما جاءت مجموعة من خـــير الأعمـــال بنسب غير ثابتة من مدارس عامة وأولية وخاصة وثانوية • وكانت أول انطباعة استخلصتها أن النتائج الطيبة انما تعتمد فى المدرسة أو الفصل على خلق جـــو ملىء بالمشاركة الوجدانية والعطف ، كما أنى الى حد ما لا أزال أعتقد فى صحة هـــذا الرأى • على أنه لوعنى المرء بلفظة « الجـــو » تلك الأشياء اللطيفة التى يستطاع شراؤها بالمال ، لم يكن الرأى صادقا • فان الجـــو الصالح يمكن أن يوجد فى مدرسة باحدى القرى ، أو فى مدرسة قبيحة البناء قذرة باحدى المدن الصناعية • فالجو شىء يستطيع المعلم خلقه خلقا ، كما أن خلق جو من التلقائية ، أى من العمل والجهد الطفلى السعيد ، انما هو السر الأكبر للنجاح فى التدريس ولعله كذلك السر الوحيد • ولبلوغ تلك الغاية ، فان المعلم ربما لم يحتج الى أكثرمن الحد الأدنى للمؤهلات التكنيكية أو الأكاديمية : على أنه رجلا كان أم سيدة يحتاج فعلا موهبة الفهم أى « تغليف » الطفل التى وضع بوبر تعريفها • وأما بعد ذلك ، فالمعلم لا يحتاج الا الى ما يجنح بوبر الى تسميته باسم حب الله — وذلك أن المعلم لن يستطيع التدخل المثمر بين التلميذ والعالم المحيط به ما لم يكن لديه مبـــدأ الانتقاء • وفى النهاية ينبغى لكل معلم أن يسأل : ما الهـــدف المقصـــود من التعليم ؟ أهو الحصـــول على سيدجنتلمان أم مواطن صـــالح أم مسيحى تقى ؟ وان الحقيقة الواقعة نفسها من أننا نستطيع اجراء التمايز بين أهدافنا لتكشف عن أنها لا تصلح الا لزمن خاص أو حضارة خاصة • فان فاتتنا هذه الأهداف المؤقتة والجزئية ، لم يسعنا الا أن ننتهى الى ما أسماه بوبر وغيره من المتدينين باسم محاكاة الله (Imitatio Dei absconditi sed non ignoti.) وهو هـــدف بعيد ولكنه غير مستبعد ، نستطيع التقدم نحوه خطوة فخطوة ، مخترقين مملكة الجمال وماضين نحو مملكة الصدق •

الفصل العاشر

البيئــة

ينبغى أن تتصيد أولئك الصناع المهرة الذين ترشدهم غريزتهم الى كل ما هو جميل ورشيق،عسى أن يتهيأ لشبابنا الذين يعيشون فى جو صحى،ارتشاف الخيرمن كل حدب وصوب ، من حيث تهب كنسيم يحمل الصحة من مواطن سعيدة ، بعض مؤثرات مستقاة من الأعمال النبيلة ، وتقع دائما على العين والأذن منذ الطفولة فما بعدها ، وتجذبهم غير مدركين الى مناط العطف والانسجام مع جمال العقل ، الذى ينطبعون بميســمه .

أفلاطون (ترجمة كورنفورد)

١ ـ عالم مستساغ :

ان من المعلوم كما رأينا ، أن بوبر يعرف التربية بأنها انتقاء عالم مستساغ ومقبول (Eine Auslese der Wirckenden Welt.) كما أنه يتصــور العلم أنه بالضرورة وسيط بين الطفل وبين بيئته . ولسنا بمستطيعين فى معاناتنــا لمشاكل التربية عندنا ، أن نقنع بقبول تلك البيئة قبولا سلبيا . على أن كفــاءة توسطنا تعتمد الى حد ما على قدرتنا على تعديل تلك البيئة . والحق ان التربية لا يمكن فصلها عن سياستنا الاجتماعية بمجموعها .

ومن هذه الوجهة يستفاد أنه لا يحتمل لاصلاحاتنا التربوية اللحاق يومــا بالخط العام للتطور الاجتماعى والسياسى . على أنه لا يجــوز أن يكون ذلك مدعاة لليأس : وانما دعوة الى العمل فى تلك الدائرة الأرحب . فمــا لم نكن مواطنين قبل كل شىء واعــين الى الحاجات المشتركة للجتمع ، والى الحقوق والمسئوليات التى تنتسب الينا كمواطنين ، فلن يمكننا أن نكون مربين من طراز

جيد . ومن المشكوك فيه أن يستطيع عامل في أي حقل من الحقول ـ سواء أكان شاعرا أو رياضيا أو فسيولوجيا أو فلاحا ـ أن يعمل في عزلة تامة أي عمل له أثره . ذلك أنه بحاجة الى ما يحدثه الترابط والجماعة من تنبيه ، أي حاسة الاجتماع والجماعة لكي يستخرج أعلى ما لديه من قوى ممكنة . على أن هذا يصدق فوق كل شيء على المعلم ، وذلك لأن التربية أساسا لا توجه الى زيادة المعرفة عند الفرد ، بل الى خلق الرفاهية في المجتمع . وبقدر ما ترفع المستوى العام للصحة والسعادة والابتكارية والحكمة ، ننجح في واجب التمييز الذي أخذناه على عاتقنا .

على أن هذه الاعتبارات لم تغب مطلقا من الصفحات السابقة ، بيد أن هناك معنى معينا محدودا تحتاج فيه البيئة الى معالجة خاصة وان تميزت بالايجاز . وذلك هو التركيب الفعلي الفيزيائي للمدرسة . ويبدو أن « اميل » الذي كتب عنه روسو قد تلقى تعليمه في منزل ريفي جيد الرياش ، محوط بحديقة جيدة الزراعة بها كل أضرب الظواهر الطبيعية متوافرة قريبة المنال دانية القطوف . وربما كانت هذه هي البيئة المثالية لحساسية الطفل المتفتحة ـ وفي اعتقادي الشخصي أنها كذلك . ولكنها ليست بيئة يمكن أن يصل اليها الغالبية العظمى من الأطفال في مجتمع عصري مصنع . وبينما هي ممكنة بالنسبة لطفل مفرد ، أو حتى مجموعة صغيرة من الأطفال ، فان من شأن التجمع الضروري للأطفال في المدارس ذلك التجمع الذي قد يترامى الى بضع مئات في الوقت الواحد ، أن يدمر أية فكرة عن الارتباط الحميم مع الطبيعة .

ونستطيع هنا أن نقترح قانونا عاما أو اثنين يبلغ من وضوح صدقهما ما يوجب المبادرة الى قبولهما . أولهما أن « البيئة التي تزودهم بها المدرسة ينبغي ألا تكون مصطنعة » . فان كان هناك انفصال تام بين المدرسة والبيت ، كانت نتيجة ذلك نشوء التوتر في الطفل والتذمر بل حتى العصاب . على أنه يجوز لنا أن نقول مقابل ذلك أن بيئة البيت ينبغي ألا تكون مصطنعة ، وأي شيء يمكن أن يكون مصطنعا أكثر من تلك الصناديق المبنية من الطوب والمطلة على أرصفة من الأسمنت ـ التي هي الآن بيوت الملايين من الأطفال . فان

أمكننا خلق بيئة طبيعية بالمدرسة ، وجب علينا فعل ذلك ، ثم وجب علينا بعد ذلك ، محاولة دفع البيت الى الانسجام والمدرسة .

أما عن استيفاء المدرسة للشرائط الصحية العلمية من حيث التهوية والمنافع الصحية ودواعي الصحة بوجه عام ، فأمر لا يكاد يحتاج الى بيان . على أن الجمال أيضا يعتبر علما من العلوم ، وينبغي أن يكون من طبيعة الأشياء بنفس القوة والاهتمام بأن تستوفى المدرسة القوانين البسيطة التى تتحكم فى التناسبات الطيبة بين الأشياء وفى الألوان المنسجمة . فالمدرسة بمبناها ومظهرها ينبغي أن تكون وسيلة للتربية الجمالية مهما يكن مدى اللاشعور فى تطبيقها ذلك المبدأ . وذلك أن فن عمارة المدارس ذو أهمية جوهرية ، على أنه من الناحية الأخرى يعد ناحية من المسألة لا يمكن عزلها عن التطورات الأرحب أفقا التى ظهرت فى ذلك الفن . ومعنى ذلك أنه ليس من المعقول أن يتطور فن عمارة المدرسة تطورا مستقلا عن التطور العام لفن العمارة فى مجموعه . على أن النماذج الأساسية المحتذاة قد تحققت فى هذا المجال بالفعل ، ولذا يمكنك أن تجد فى هذه البلاد وفى خارجها مدارس طرازية تعتبر نماذج مستوفية — مهما تكن نقائصها الطارئة — للمعايير الجمالية لفن العمارة الجيد .

ومهما يبلغ من جودة اختيار موقع المدرسة وملاحة بنائها ، فانه يتبقى بعد ذلك عناصر أخرى غير ملموسة تؤلف مجتمعة جو المدرسة وطابعها . ذلك أن الوضع الصحيح أن يناط أثاث المدرسة ولوازمها بالمهندس المعمارى وحده ، وألا تكون من نوع الانتاج الكبير ودون أى مراعاة للوضع الخاص الذى ستوضع فيه . وكم من مدرسة صالحة قد أفسدتها أدراج بشعة أو اضاءة غير مناسبة . على أن هناك تفاصيل أخرى كثيرة تسهم فى صنع الجو السائد بالمدرسة : منها استخدام الستائر ، وطريقة عرض الصور والنحائت (التماثيل) وملابس الأطفال والمعلمين وطريقة عرض الزهور وعدم تجاوب الضوضاء والصرصعة بها وغيبة العجلة والتسرع الذى لا لزوم له . فبمثل هذه الوسائل تستطيع كل مدرسة الكشف عن فرديتها ، ومن أجل ذلك ينبغي على الأطفال أن يتعاونوا دائما فى تكوين ما يحيط بهم من بيئة . وخير ما تزين به المدرسة من صور ، هى الصور التى يصنعها التلاميذ بأيديهم ، على شريطة أن تعامل تلك

الصور باحترام وتركب تركيبا سليما وتبروز بالاطارات الجميلة • ويطبيعة الحال ينبغى أن تعرض على الأطفال أعمال الفنانين الناضجين العصريين منهم والغابرين (على أن تفضل هذه النسخ الأصيلة لا النسخ المستنسخة عن الأصل) ، على أن هذه أيضا ينبغى معاملتها باحترام ، وأن تعرض على الأنظار فى وضع كريم • على أنه ينبغى للكل على الدوام أن يتذكروا أن المدرسة (ورشة Workshop) وليست متحفا ، وأنها مركز من مراكز النشاط الخلاق وليست أكاديمية للتعلم • ذلك أن التذوق كما سبق أن أكدت آنفا لا يكتسب بالتأمل السلبى : فاننا لا نتذوق الجمال الا على أساس مطامحنا الخلاقة ، مهما تكن المطامح عقيمة جهيضة •

وأخيرا ، وربما كان فى الدرجة القصوى من الأهمية ، ينبغى للبيئة أن تكفل الحرية ـ الحرية فى أشد معانيها وضوحا : حرية الحركة وحرية التجوال • فان الحواس لا تربى الا ببذل ما لا نهاية له من الجهود • قال روسو فى واحدة من أشد لحظاته عمق ادراك « ان الأطفال ليعملون دائمـا أشياء تجعلهم يتحركون دائما بحرية • وهنـاك ما لا حصر له من طرق اثارة اهتمامهم بالقياس وادراك المسافات وتقديرها • فان هناك شجرة كريز طويلة جدا فكيف تجمـع الكريز ؟ فهل يا ترى طول السلم الذى فى الجرن يكفى ؟ ان هنـاك مجـرى ماء عريضا ، فكيف يمكننا الانتقال الى الضفة الأخرى وهل تستطيع احدى الفلنكات الخشبية الموجودة فى الحوش أن توصل من ضفة الى أخرى ؟ من نوافذها نريد أن نصطاد السمك من الخندق ، فكم مترا من الخيط تلزمنا ؟ أريد أن أصنع أرجوحة بين شجرتين ، فهل يكفى لذلك طول قامتين من الحبال » ؟

الواقع أنه قل من المدارس الحديثة ما يستطيع تقديم مثل هذه الوسـائل البسيطة المعينة على القياس ، ولكن المبدأ الموجود فى الفكرة مبدأ سليم سـلامة شاملة • فحواس الطفل لا يمكن تربيتها الا بالأعمال ، والأعمال تحتاج الى متسع ـ ولا نعنى بهذا ذلك المتسع المحدود الذى تحتويه حجرة أو صالة ألعاب (جمنازيوم) وانمـا متسـع الطبيعـة •

٢ ـ ايضـاح عملى :

قد آن لنا بعد ذلك الالتفات الى هذا السؤال العملى : هل من الممكن لنا ألا نقتصر على مجرد «التصور» بل ننتقل الى أن نضم الى صلب النظام التربوى القائم

ونبنى فيه مدارس تزود النشء بالعناصر الجوهرية فى بيئة تربوية ؟ الجواب بالايجاب ذلك أن هذا قد أجرى فى حالة واحدة على الأقل ، وهو نموذج ربما لم يستو له الكمال فى كل تفصيل من تفاصيله ولكنه شيء عملى ووظيفى ومليح جميل ، ويوجد على ظهر أرض بلادنا الانجليزية .

والمثال الذى أعنيه هو كلية القرية فى امبنجتن من أعمال مقاطعة كمبريدجشير وهى كلية تصورها من حيث المبدأ مدير التعليم المحلى هنرى موريس وصممها والتر جروبيوس المدير السابق لكلية باوهاوس بديساو بألمانيا ، وهو الآن رئيس مدرسة الدراسات العليا للتصميم بجامعة هارفارد ، كما صممها معه ماكسويل فراى . ان هناك لملامح خاصة للبناء الفعلى والتخطيط الأصلى لهذه المدرسة ترجع الى كونها مدرسة ريفية تجمع بين الأغراض التربوية الأولية والمركزية وتربية البالغين . بيد أن ملامحها الأساسية لا تختلف عن الملامح العامة التى ينبغى وجودها فى خطة كل مدرسة . وفى الامكان تجميعها على النحو التالى :

(ا) « المتنزه أو المتمشى » (رقم ١٦ فى الخريطة المرافقة لهذه) وهو مدخل ضخم تستطيع هيئة المدرسة بأكملها ــ ما بين معلمين وتلاميذ من جميع الأعمار من الجنسين الالتقاء فيه والاختلاط فى رواحهم وغدوهم عند الوصول وقبل الانصراف على شاكله تقابل تصرف المشائين (Peripatos.) فى ليسيوم أرسطو .

(ب) « التياترو » بكل ما له من مسرح وكامل أجهزة مكبرات الصوت مع قدرة على اجلاس المدرسة بأكملها فضلا عن الوالدين وغيرهم من أعضاء المجتمع الاقليمى .

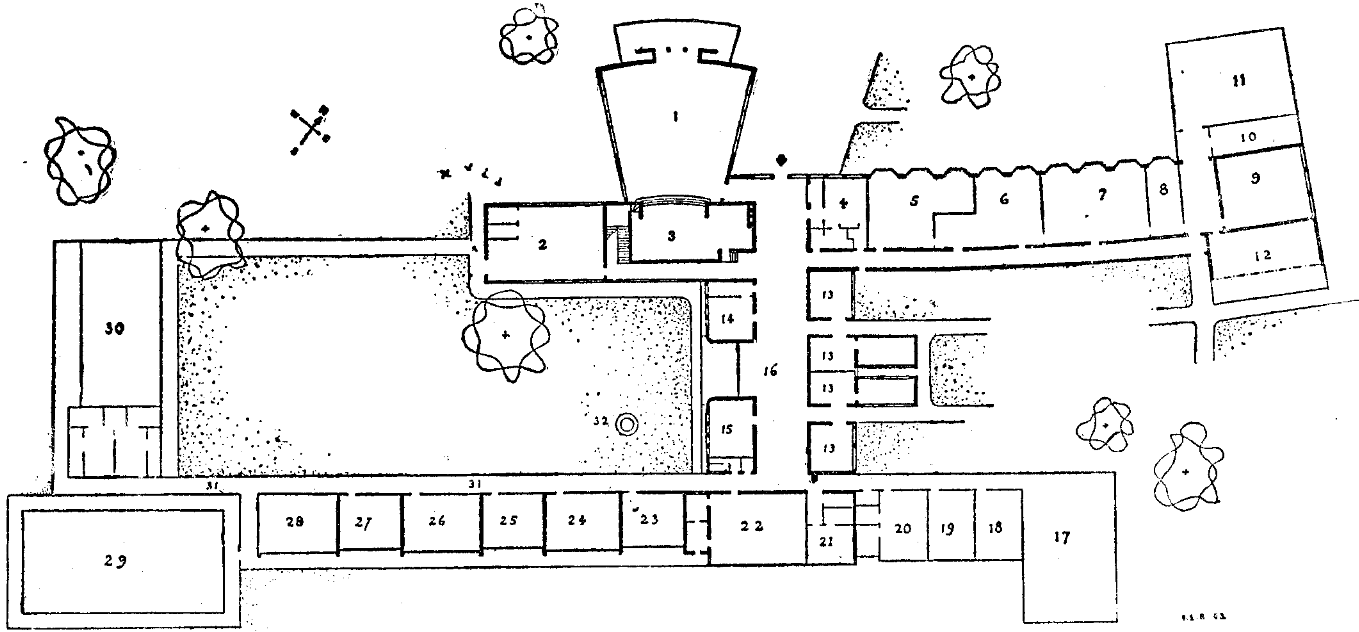
(جـ) غرفة الاستراحة (١٧) ــ وهى مكان يستطيع الطلبة الانسحاب اليه للقراءة أو الخلوة الى أنفسهم فى تأمل لا يزعجهم فيه أحد .

(د) مختلف أنواع الورش والمخابر أو المعامل (٢ ، ٢٢ ، ٢٣) .

(هـ) غرف العمل (حجرات الفصول وقاعات المحاضرات) (٩ ، ٢٤ ــ ٢٨) .

(و) غرف الترويح والجمنازيوم (٦ ــ ٨ ، ١٨ ــ ٢٠ ، ٣٠) .

شكل (٩) خريطة كلية إمينجتون القروية



١ ـ قاعة ، مجهزة بأجهزة مكبرات صوت كاملة .
٢ ـ (أ) ورشة النجارة والمعادن وطابق علوى
(ب) غرفة الفنون .
(جـ) غرفة التدبير المنزلى
٣ ـ المسرح .
٤ ـ المطبخ والمقصف .
٥ ـ الحجرة العامة للكبار .
٦ ـ غرفة كرة الطاولة .
٧ ـ غرفة البليياردو .
٨ ـ غرفة لعب الورق .
٩ ـ غرفة المحاضرات للكبار .
١٠ ـ غرفة اللجان .
١١ ـ المطعم .
١٢ ـ المكتبة .
١٣ ـ غرف المعاطف والأدشاش .
١٤ ـ مكتب المدير .
١٥ ـ الغرفة المشتركة لهيئة التدريس
١٦ ـ المتمشى .
١٧ ـ قاعة الصمت والتأمل .
١٨ : ١٩ ، ٢٠ ـ مقاصف الصغار وغرف ألعابهم « تعلوها مضيفة بخمسين سريرا » .
٢١ ـ غرفة الخدمات الطبية .
٢٢ ـ مختبر العلوم .
٢٣ ـ غرفة صنع الملابس .
٢٤ ـ غرفة اللغة الإنجليزية مع المسرح
٢٥ ـ غرفة دراسة .
٢٦ ـ غرفة الجغرافيا .
٢٧ ـ غرفة دراسة .
٢٨ ـ غرفة التاريخ .
٢٩ ـ حوض السباحة .
٣٠ ـ قاعة الجمباز وغرف النغيير .
٣١ ـ طريق مسقوف .
٣٢ ـ فسقية .

(ز) غرف المنعشات (الكانتين وقاعة الطعام الخ) (٤ ، ١١) •

(ح) المكتبة (١٢) •

(ط) الخدمات (غرفة المعاطف والمطبخ والحمامات والخدمة الطبية) (٤ ، ١٣ ، ٢٩) •

(ى) المرافق الخارجية (أراضى الألعاب والحدائق والملاعب) •

(ك) الخدمات والتجارب الخارجية (حديقة الخضروات ومحطات فلاحة البساتين وتربية الماشية) •

٣ ـ مسألة أسبقية

تلك هى النهاية الصغرى للمستلزمات الضرورية لايجاد نمط طبيعى للتربية • وليس فى هذه الخريطة أثر للاسراف أو الترف : فكل شىء فيها طبيعى ووظيفى وعملى • وهى وان صممت لخدمة مجتمع ريفى، الا أن الملامح الجوهرية الموجودة فيها تصلح رسما لمدرسة بالمدن • وهنا أيضا ربما وجب تجميع بعض المرافق المريحة والخدمات ، بحيث أنه بدلا من اقامة خمس أو ست مدارس بالشوارع والأزقة الخلفية ، توجد مدرسة كبيرة واحدة قائمة فى بستانها • وينبغى أن تتكفل أية خطة من خطط التخطيط القومى بمنح ذلك البستان القدر الكافى من البراح ، ومن الطبيعى أن اعادة تنظيم مدارس المدن ينبغى أن تكون جزءا من خطة عامة للامركزية الصناعية • ولما كان الحال سيستلزم بناء مدارس جديدة ؛ وجب أن يتجه اهتمامنا كرجال تربية الى التحقق من أنها تجسد مثلنا العليا الجديدة تجسيدا عمليا • ونظرا لأن المدارس من الناحية الوظيفية متماثلة متطابقة الى درجة كبيرة ، فان بناء المدارس الجديدة يمكن الاسراع فيه الى حد كبير بتخطيط وحدات جاهزة • أما مسألة التكاليف فشىء لا مجال للبحث فيه : اذ أن الأرض متوفرة وكذلك مواد البناء فضلا عن المهارة والعمال • والمجتمع العقلانى لا تقوم فيه الا مسألة الأسبقية ، ولا يجوز أن تكون هناك لأية خدمات فى ذلك المجتمع أسبقية على التربية عدا المتعلقة بالتغذية ووقاية الحياة نفسها •

ومن المسلم به أن البيئات السيئة ربما نبت فيها بعض عظماء الرجال : وربما كانت عظمتهم بشكل ما ثمرة ما بذلته أرواحهم التى لا تقهر من كفاح تلقاء عقبات لا يكاد يكون الى التغلب عليها من سبيل . ولكننا لا نهدف من وراء التربية الى انتاج جيل من السوبرمان ، كما أنا لا نستطيع الاعتماد على مواهب كثيرة من هذا النوع ذى الروح التى لا تقهر . والنظام التربوى الديمقراطى يصمم للأوساط من الناس ، أى لجماهير الأرواح المتواضعة ، ومن أجل هؤلاء وأمثالهم يكون اختيار البيئة الصالحة ، أى بعض المؤثرات الصادرة عن الأعمال النبيلة ، الأساس التمهيدى الذى لا غنى عنه لتربية تجتذب أطفالنا « عن غير ادراك منهم ..... الى مناط العطف على جمال العقل والانسجام واياه ، وهو الذى ينطبعون بطابعه »(١) .

---

(١) يدعونا علم الأنثروبولوجيا أى البشريات الى الحذر الشديد من المبالغة فى قيمة عملية التربية بوصفها ذاك ، وفى حدود البحث فيها بعيدا عن دائرة البيئة الثقافية العامة . انظر مثلا مرجريت ميد فى : Growing up in New Guinea طبعة بليكان ، لندن (١٩٤٢ ص ١٥٩) اذ تقول : « الواقع أننا لن نشرع فى حل مشاكلنا التربوية حتى ندرك أن ثقافة ضعيفة لن تصبح غنية ، وان ترقرقت الينا من خلال مرشحات الطرق الخبيرة الصادرة عن عدد لا يحصى من علماء التربية ، وأن ثقافة غنية ليس لها على الاطلاق نظام تربوى ستترك أطفالها فى حالة أحسن مما تتركه ثقافة ضعيفة تهيأ لها خير نظام فى العالم . وما نكاد نفقد ثقتنا فى صيغة التربية ودثارها الدفء ، أى فى الطريقة السحرية التى تستطيع بها التربية باستخدامها قدرات الأطفال السلبية ، خلق شيء من لا شيء ، حتى يمكننا تحويل أنظارنا الى المسألة الحيوية الأخرى ، وهى تطوير الأفراد الذين يستطيعون كبالغين أن يطوروا رويدا رويدا أنماطنا القديمة ويحيلوها الى أشكال جديدة أجمل وأخصب » .

الفصل الحادى عشر

الإنقـــلاب الذى لابد منه

« ان جميع مافىحياةالناس من ثورات عظيمة تتمفىالفكر ومتى حدث تغير فى فكر الناس ، فان الاعمال لا تلبث أن تتبع توجيهات الفكر كما تتبع السفينة التوجيهات التى تعطيهـا لها دفتها ـ تولستوى »

(ترجمة ـ مود) .

كان اليوم يوم أول يونية ١٩٤٢ . وأشجار الوزال تلقى بمطرها الذهبى على سياج من أوراق الزان الناضرة . وكل شيء منتعش وحلو فى ضوء أشعة الشمس المبكرة الفاترة وقد سمعت من فورى أنه فى أثناء عطلة الأسبوع حدثت أكبر غارة جوية فى التاريخ .

فهناك فوق مدينة كولن التى تركنا فيها ذات يوم عظام احدىعشرة ألف عذراء شهيدة ، أسقط سلاحنا الجوى فى صبيحة الأحـد ما يقـارب ذلك العـدد من القنابل . وانى لأصغى فى نصف وعى الى الأصوات التى تصل الى أذنى هنا ـ الى تغريد الطيور وأصوات الأطفال الذين يلعبون فى الحديقة ـ وأحاول ادراك معنى هذه الأحداث البعيدة . لقد تقابل فوق سهول أوكرانيا جيشان هائلان ظلا يتقاتلان حتى توقفا مؤقتا عن كل حركة ، وهما الآن يحصيان قتلاهما وجرحاهما . وفى ليبيا احترقت مئات من العربات المصفحة تعد أعظم نصر للمهـارة البشرية ، تحركها أيدى تكنيكيين تربوا بعناية ليقوموا بأعمال انشائية ، وأجسامهم ترج وتمخض بين غمامات الغبار والحرارة اللافحة فى جحيم التدمير المتبادل .

ولقد كتبت هذا الكتاب ومن ورائى تلك الخلفية المائجة المضطربة ، ولابد لى أن أختتمه . وقد ظللت أذكر القارىء « بأهمية الاحســاس فى عصر يمارس

الوحشية ألوانا ويوصى بالمثل العليا»[1] وقد أكملت بناء نظرية تحاول أن تظهر أننا لو كنا فى تنشئة أطفالنا احتفظنا ــ بوسائل أشرت اليها ــ بنضارة احساساتهم ، فعندئذ لن تكون النزعة المثالية بعد هربا من الحقيقة : وانما تكون استجابة انسانية بسيطة للحقيقة •

وذلك بالنسبة للمثالى الذى يظل متنبها الى بيئته ، فان هناك حقائق لئن كانت أقل وحشية انها لأشد طردا لأباطيل الخداع • فالحرب ليست معنا على الدوام بصورة مطلقة ، ولكن الفقر معنا دائما ، ومعه دلائل أخرى جمة ومؤنسة تنطق بأجلى بيان عن ظلم الانسان وقسوته • وهناك شىء يكاد تجاهله أن يكون أصعب ، هو الدلائل على انعدام الحس فى كل صوب وحدب • وفى اعتقادى أن انعدام الحس داء وبيل ــ هو مرض التخزف* بمعناه الحرفى ــ الأصل فيه هو الغدد الصماء ؛ على أن علينا أن نسلم بأنه مرض متوطن ، وأنه يربى حتى يصبح جزءا من فيزياء الملايين من الناس • بيد أن حدوثه غير ثابت • وليس انعدام الحس صفة اختصت بها احدى الطبقات ، ولا هو خلة قومية ولا عنصرية • فان انعدام الحس حيال الجمال والصدق وحيال الخير والمجد ، يوجد بدور الحكومة والكليات بدرجة لا تقل عما فى الأحياء الحقيرة وعربات السكك الحديدية • ومع أنه يجب علينا أن نسلم بأن هذه الأمراض التى تصيب الروح البشرية موجودة حقا ، فاننا لا نؤكد بذلك حقيقتها فى أى معنى من المعانى المطلقة • وذلك لأنه ينبغى لنا أن نؤكد مع أفلاطون أن الشىء المثالى هو الشىء الحقيقى • أجل ان المثل الأعلى ربما لم يظهر الا فى صورة متقطعة بعيدة عن الكمال ، ومع ذلك فان النشاط العقلى الوحيد الذى نستطيع أن نخوض غماره والذى يستطيع تبرير وجودنا ، هو أن نكافح يوميا لجعل المثل الأعلى شيئا واقعيا • وقد ظن أفلاطون أنه لا يمكن جعله شيئا واقعيا الا بتفويض أعقل الناس وأحكمهم سلطات مطلقة ، كما أن نظامه التربوى مصمم فى المقام الأول لانتاج أمثال هؤلاء الحكماء • ولكنه يسلم بأن حاكمه الفيلسوف مايكاد يمسك بين يديه زمام الأمور حتى يلجأ ، رغبة فى تنفيذ مثله الأعلى ، الى اتخاذ اجراءات بالغة الطغيان ، كأن ينفى

---

(1) أنظر ما كتبه ا • م• فورستر عن ڤرچينيا ولف فى (Rede Lecture.) كمبريدج ١٩٤٢) •

* التخزف : Sclerosis تصلب يصيب الأنسجة العضوية (المترجم) •

الى الريف كل مواطن جاوز العاشرة ، ويبدأ بداية نظيفة مع الأطفال الباقين ، « بعيدا عما يظللهم من أخلاق والديهم وطرائقهم » • وقد اتخذت دول الطغيان الحديثة اجراءات عارمة مثل هذه ولكن ذلك تم تحت ضغط قوى اقتصادية لا تأخذها رحمة ، ولم يجر أبدا بالرضا الديمقراطى •

وأقصى ما يستطيع فيلسوف ديمقراطى أن يرجو فعله هو أن يلهم عددا كافيا من ذوى الأثر الفعال من رفاقه فى المواطنة بما يرتأيه من مثالية ـ أى يقنعهم بصدق آرائه وفكراته • أما ذوو الأثر الفعال بين زملائهم المواطنين فهم الذين تنتظمهم هيئات أو منظمات تهدف الى غرض وظيفى ، وهم فى هذه الحالة الخاصة التى تعنينا ، مجموع الهيئة العامة من المعلمين ومن مديرى الجهاز التربوى • فان أمكن تغيير « الفكر » الموجود داخل هذا المجموع ، لم يكن مفر من أن يستتبع ذلك تغيير فى الطريقة والممارسة ، كما أن ممارستهم لابد أن تحدث بالتدريج رد فعلها على الهيئة الاجتماعية بأكملها • فالى أى حد من السرعة وقوة الأثر تكون عملية تدريجية كهذه عندما تتخذ منها عملية تربية ؟ ـ ذلك ما أوضحته السياسات التربوية الاستبدادية التى تنفذ فى زماننا هذا بكل من روسيا وألمانيا • ومع أن وجود ثورة ربما لا يضمنه فى البداية الا استخدام القوة ، فانها بواسطة التربية يمكن أن تؤسس على الاقتناع فى مدى عشر سنوات ، ولن تمضى عشرون عاما حتى تكون أصبحت من التقاليد اللاشعورية • وذلك يستتبع أن الطريقة الديمقراطية فى التربية هى الضمان الوحيد لثورة ديمقراطية : بل الحق ان ادخال طريقة ديمقراطية للتربية هو الثورة الضرورية الوحيدة •

وليست الصعوبة فى التوفيق بين المثالية والحقيقة ، والنظريات والممارسة التطبيقية : وانما الصعوبة فى التوفيق بين التهذيب والحرية وبين النظام والديمقراطية • وفى اعتقادى أن الطريقة الوحيدة التى يمكن بها اتمام ذلك ، هى الطريقة المبينة فى هذا الكتاب • فالطبيعة لا تبغض قوانينها : بل هى على العكس تبدى فى قوانينها كامل الحرية • والمطابقة وتلك القوانين ينبغى أن تكون الهدف الذى يرمى اليه أى مجتمع عقلانى ، وذلك أن الكائنات البشرية جزء من الطبيعة ، كما أنهم لا ينفرون من القوانين التى تفرضها عليهم الطبيعة

أفرادا ــ تلك القوانين التى تحتم عليهم التنفس بسرعة معينـــة ، وتناول مقادر محـــدد من الطعام يقوم على نسب كيماوية محددة ، والنوم مدة محـــددة من الزمن • والمشكلة الوحيدة هى مشكلة بسط هذه القوانين على المجتمع كهيئة سياسية ، بحيث تعيش هى أيضا على ايقـــاع طبيعى وتوازن تكافلى • وقـــد حاولت أن أكشف بالتفصيل كيف أن نظاما طبيعيا للتربية يستطيع احراز ذلك الانسجام الفردى والاجتماعى •

ورب ناقـــد يقول : « ان النظام الطبيعى لا يكفى ــ فلا بد للانسان من أن يشخص متطلعا نحـــو نظام متسام ، والا كان وجوده عبثا » • وما أعتقد أن فى هذا الكتاب شيئا ينكر هذه الضرورة ؛ بل الحق ان كل شيء قلته ينطوى على تقابل من نوع محـــدد بين المملكة المتسامية ومملكة الظواهر • وانى ــ شـــأن الصديق الخيـــالى للأستاذ(٢) كوهلر ــ أشـــعر أنى غير مستطيع أن أعد العقل الانسانى « منطقة من حقائق بحتة محايدة » • وانى لأعتقد معه ، أن : « المطالب الفطرية ، وهى المواءمة ونقيضها الخطأ تحدث بين ما تضـــمه مُحتويات العقل من خصائص أصـــيلة » • وان هذا أمر صادق وحقيقى سواء أقصرنا تأملنا فى الحياة العقليـــة على الأدوار الفكرية أم تجاوزناها الى الأدوار الخلقيـــة والجمالية • « ونحن فى هذه الحقول جميعا نجد البديل : وهو الحقائق البحتـــة أو بالاضافة الى الحقائق البحتة ، نجد الصواب والخطأ بمعنى يتفاوت الى حد ما من حقل الى آخر ، ولكنه يظهر فى كل مكان نفس التناقض الجوهرى مع الحقائق البحتة• فلنعمد الآن الى اطلاق اسم « القيمـــة » على هـــذه السمة المشتركة الممثلة فى الحالتين الطبيعيتين وهما الوضع المطلوب والوضع الخاطىء ، ولنعمد الى اطلاق اسم « الاستبصار » على كل تنبه الى تلك القيمة الذهنية أو الخلقية أو الجمالية • وعندئذ نستطيع القول بأن القيمة والاستبصار المقابل لها يؤلفان الجوهر الحق للحياة العقلية البشرية » •

هذا وان نوع التربية الذى أوصيت به وحبذته فى هـــذا الكتاب ، والذى أسميته « التربية عن طريق الفن » ، ليس له من هدف آخر سوى تنميـــة ذلك التنبه الى القيمة الفطرية • ولست أستطيع أن أصدق أن أى منهج آخر استنبطه

(٢) أنظر .The Place of Value in a World of Facts ص ٣١ •

رجال التربية حتى اليوم يستطيع أنْ يدانى التدريب الكافى لتلك الملكة من قريب أو بعيد • ومن المحقق أنه لن تصل الى تلك الغاية نظم التعليم الدينى التى تقوم فى هذه الأيام (وينبغى أن يفهم أن ذلك بالنظر الى المحنة المشتركة التى تشملنا جميعا) بتلك الضجة اللجوج المطالبة باعادة توطيد ذلك التعليم من جـديد • ولا ينصب اعتراضى على هذا الشكل من التربيـة على كونها دينية ، ولا حتى على أنها ربما نزعت الى الناحية الطائفيـة ، وانما ينصب اعتراضى ببساطة على سوء تصورهم لها وقلة جدواها من الناحية السيكولوجية • وينبغى أن يكون هذا الاعتراض واضحا لعين أى انسان تقبل تحليل الاستبصار الذى قدم فى هذه الصفحات (ولا يخفى أن هذا التحليل كان بمعنى ما شغلنا الشاغل) ؛ على أنى لكى أضفى الوضوح التام على ما أرمى اليه من معنى أحب أن أقتبس فقرة من رسالة كتبها رابندرانات طاغور الى مبشر كان ينوى الخروج الى الهند :

« • • • ليس لدى سوى شىء واحد أقوله ؛ هو هذا : لا تقم على الدوام على محاولة التبشير بمذهبك ، ولكن سلم نفسك للمحبـة • ان عقلك الغربى بالغ الانشغال بفكرة الفتح والامتلاك ؛ ذلك أن عادتكم المتأصلة من التبشير وبث الدعوى شكل آخر من أشـكال ذلك الفتح والامتلاك • ومن المعلوم أن المسيح نفسه لم يبشر قط بأى اعتقادية ولا بأى مذهب ؛ وكل ما بشر به هـو محبة الله • وينبغى أن يكون غرض كل مسيحى أن يتشبه بالمسـيح ــ لا أن يكون مثل أى متعهد عمال يحاول جمـع العمال لتشغيلهم فى حديقـة الشاى التابعـة لسيده • وليس تبشيرك بمذهبك بتضحيـة على الاطلاق ــ وانما هو ضرب من الاستمتاع بنوع من الترف أشد خطرا بكثير من جميـع ما فى العيش المادى من صنوف الترف • وهو يفرخ فى عقولكم وهما خادعا بأنكم انما تؤدون واجبكم ــ وأنكم أعقل وأفضل من جميع اخوانكم من الكائنـات البشرية • ولكن التبشير الحق هو فى التزام الكمال ، الذى لا يتأتى الا عن طريق التواضع والمحبـة وتكريس الذات • فان كانت قوية فيـكم نزعـة الكبرياء بالجنس ، والكبرياء بالطائفة والكبرياء بالتفوق الشخصى ، لم تكن ثمة فائدة فى اسداء الخير الى الغير • فان ذلك الغير سيرفض هبتك ــ وحتى لو فرض أنه قبلها فلن يفيد منها خلقيا ، وهى حال يمكن مشاهدة الأمثلة عليها كل يوم ببلاد الهند • ففى المجال الروحى ، لن تستطيع فعل الخير ما لم تكن أنت نفسك خيرا • ولن

تستطيع التبشير بمسيحية الطائفة المسيحية ما لم تكن أنت مثل المسيح ـ وعندئذ لن تبشر بالمسيحية ، بل بمحبة الله التى بشر بها المسيح • » (٣)

وما يصدق على المبشر الذى يأتى حاملا خططا يبغى تطبيقها على « الأهالى الوطنيين » غير المستنيرين ، يصدق بالمثل على المعلم الذى يحمل خططا يريد تطبيقها على الطفل البرىء • ففى المستوى الروحى لا يستطيع المعلم تعليم المسيحية • ، وانما يستطيع أن يكون مسيحيا فقط ، ثم يعلم بعد ذلك محبة الله • ولن يستطيع فعل ذلك الا بفضل ذلك الاستبصار الذى يمكنه من تمييز تلك القيم ـ الذهنية منها والخلقية والجمالية ـ التى تتسامى فوق مملكة الظواهر • وليصدقنى القارىء ان قلت أنى لا أستغطيع أن أتصور ، كيف يمكن أن يكتسب المعلم ثم التلميذ بدوره ، مثل ذلك الاستبصار الا بطريق عملية التكامل الفردى والاجتماعى التى وصفناها لك هنا • كما أن عملية التكامل كما رأينا ، تقوم الى حد كبير على تجنب الاتجاهات العقلية التى توجد ضعفا فى النزعة التلقينية (Didacticism.) فالنمط الموجود فى الأخلاقيات والفن والمجتمع ينبغى أن تدركه كل مرة من جديد كل حساسية وليدة : والا اقتصر عمل النمط على قتل الحياة التى كان ينبغى أن يحتويها •

وأخيرا ينبغى لى أن أجيب عن شكوى قد تتبادر الى الأذهان من أنى لم أفعل شيئا لحل مشكلة النسبية فى العلاقات البشرية • ذلك أنى بما أصررت على أن للتفاوتات المزاجية أصلا فيزيائيا ، وبما أصررت أيضا على صحة طرائق التعبير التى اختصت بها تلك التفاوتات المزاجية ، قد أدخلت فى التربية صفة تعددية للقيم ستتحدى كل تشريع وتقنين • ولم أصل بفعل ذلك الا الى تمثيل ما فى طبيعتنا البشرية من التفاوت الجوهرى ، ولو أنى زدت عن ذلك ، فأصررت على وجوب ايجاد مثل أعلى متسق ، ينبغى للجميع التطابق واياه ، لكان معنى ذلك الخلط بين ما هو بشرى وما هو الهى • وهذا بمثابة مطالبة الناس لا بحب الله ، بل بالتشبه بالله ـ وهى المغالطة الطرازية التى تقع فيها الاتجاهات العصرية

---

(٣) أنظر Mahatma Gandhi's. Ideas تأليف س . ف . أندروز (لندن ١٩٢٩) ص ٣٥٦ . وعن وجهة نظر مماثلة ولكنها تعبر عن رأى مسيحى . أنظر جوستاف ثيبون فى What Ails Mankind. ترجمة ويلاردهل (نيويورك ١٩٤٧) .

فى الدين • ومهما تكن الحال ، فان تلك هى غلطة معالجة مختلف حقول الوجود كأنما هى متشابهة ، وهى تلك النزعة الانسانية الزائفة التى رأى فيهـا المستر ت • ا • هو لم أول من أرشدنى فى هذه المسائل ، مجموعتين من الأخطاء ناجمتين عما يلى : « (١) محاولة ادخال « مطلق » الفوزيقى الرياضية الى منطقة الحياة المتوسطة بطبيعتها وجوهرها » ، وهو الأمر الذى يؤدى الى « النظرة الآليـة الى العالم » ـ وهى نظرة أود أن أضيف أنها تتضمن ما فى التربية من التحيز للمنطق ؛ (٢) « محاولة تفسـير « مطلق » القيم الدينية والأخلاقية على أساس الفئـات المناسبة للمنطقة الحيـوية النسبية جوهرا وغير المطلقـة » ، وهو أمر يفضى الى « سوء الفهم التام لتلك القيم ، والى خلق مجموعة من الظواهر مختلفة الشكل زائفة الأصل » • (٤) أما الكمال ـ فينتمى كما أصر هولم ـ الى كل ما ليس انسانيا ، محاولة بلوغه بواسطة الطرق التربوية ليس عبثا فحسب ، بل هو يورث أقصى غاية الارتباك العقلى والاجتماعى •

وما اخالنا نستطيع من وجهة نظـرنا فى مملكـة الظواهر التى فيها نعيش ونحظى بوجودنا ، الا أن نقتصر على ادراك قيم المملكـة المتساميـة ؛ كما أن الادراك هو حلقة الارتباط الضرورية بين المملكتين • والطريقة الوحيدة التى نستطيع أن نكون بها على الدوام على ذكر وتنبه الى هـذه القيم لا يبرح يزداد حجما ودقة ، ـ هى تدريب أو تربية ملكة الادراك قصدا الى غاية هى حصولها فى النهاية على صـفة الاستبصار الشامل • وتلك هى الغاية التى وجهنا اليها على الدوام وباتساق تام جميع مشاهداتنا ونصائحنا •

وان كل فرد منا ليصل عطفا منه على السمات الغالبة على استعداده ومزاجه ـ نتيجة للتربية التى تلقاها تنبهه أو استبصاره ـ الى اكتشاف نمـط خـاص ومختلف فى زوايا خبرته • وسيستطيع تبعا لذلك النمط أن يتبنى رأيه الفردى

---

(٤) أنظر Speculations. (لندن الطبعة الثانية ١٩٣٦) ص ١٠ .

فى العالم ، أى الفلسفة الخاصة (Weltanschauung.) التى يعتنقها طرازه٠وما زلنا حتى الآن مستطيعين استخدام عبارة يونج فى وصف تلك الاتجاهات الأساسية ، بيد أننا نحتاج فى الحقيقة الى مصطلحات أعم نستخدمها فى بحث المضمونات الخلقية الخاصة بالفردية • وربما كانت المجموعة التى استخدمها ادوارد شپرانجر مثلا ، من أنسب الأنواع المؤدية لتلك الغاية •

ويميز شپرانجر بين ستة طرز قاعدية للفرد وهى الفردية النظرية والاقتصادية والجمالية والاجتماعيــة والسياسية والدينية • (٥) وما أريد هنا بأية حال أن أعاود الحديث فى هذا الأمر مرة أخرى : اذ ليس ثمة شك فى أن طرز شپرانجر يمكن ربطها بطرز يونج ، كما أنها مثلها يمكن ــ رغبة فى تسهيــل المناقشــة والبحث ــ اعتبارها مساعدات صناعية لا فئات ثابتة ومنعزلة • وهى بوجه خاص تساعدنا على بحث علاقة الفرد بالسلوك الخلقى الجماعى (Collective morality.) وبامكان وجود هرم تصاعدى من القيم •

على أن هذه المسائل استبعدت قصدا من هذا الكتاب ــ لا لأنها لا تعنينا بل لأننا قد قصرنا الهدف من التربية على تطوير فردية الفرد ، وهى تنمية تنطوى بالضرورة على تكامله الاجتماعى • أما تقــدير القيمة الاجتماعيــة النســبية للاتجــاهات النظرى منها والاجتماعى ، والاقتصــادى والسياسى ، والجمالى والدينى ــ فأمر لا يستطيع القيام به الا فيلســوف فى التــاريخ : اما أن يكون

---

(٥) أنظر Types of Men : The Psychology & Ethics of Personality. ترجمة ب . ج . پجورز (هال ١٩٢٨) . ليس شبرانجر الا مصدرا سهل الورود طلبا لبحث عام جدا للقيمــة من حيث علاقتها بالطــراز ، ظل مستمرا بألمانيا بضــعة سنوات ، فى كتابات دلثى وجاسبرس وشيللر . ويتفق مع هذا بوجه خاص أعمال المذكورين أخيرا حول (هال الطبعة الثانية ١٩٢١) Der Formalismus in der Ethik und die materiale wertethik Wesen und Formen der Sympathie بون ١٩٢٦ The Nature of Sympathy. ترجمة بيترهيث ، لندن ١٩٥٤ .

دى توكفيل أو بركهارت أو شپنجلر أو كروتشه* • ولم أعمد الى اخفاء أن تقديرا كهذا لمناهج التاريخ لو كانت لى قدرة على اصداره ، سيدفعنى الى الانضمام فى الرأى الى جانب چاكوب بركهارت ، الذى اعتقد أن العوامل المستديمة الوحيدة فى التاريخ هى العوامل الجمالية(٦) • فالدول تقوم ، وتزدهر حينا من الدهر ، ثم تعود فتسقط • والديانات ان لم تختف اختفاء نهائيا تتحول وتتبدل حتى يصبح من العسير تمييزها على مؤسسيها ورسلها أنفسهم • أما الفن فيبقى دائما وغير قابل للتدمير — فهو قابل للتكدس ولكنه حر الى الأبد — كما أنه الى الأبد على حواشيه المباشرة ، ناشط وممتد متوسع • وفى اعتقادى أن هذا التعبير التلقائى شىء فطرى فى الحياة ، وأننا نعيش جماعيا وفرديا فى نمط فطرى ولكنه متطور وهو ما عبر عنه جوته الشاعر بقوله :

«geprägte Form, die Lebend sich entwickelt».

فلئن قدر نتيجة لهذا — لأى نمط أن يكون النمط المثالى ، فذاك هو الفنان

بيد أنا رأينا أنه ليس هناك شىء اسمه الطراز *الفنان* : اذ أن لكل طراز اتجاهه الفنى (أعنى الجمالى) ، ولكل طراز لحظاته من التطور التلقائى ومن النشاط الابداعى • وكل رجل يعد نوعا خاصا من فنان ، وهو فى نشاطه المبتدع فى لعبه أو عمله (وقد سبق أن أبدينا اعتقادنا بأنه فى المجتمع الطبيعى حقا ، ينبغى ألا يكون هناك تفريق بين سيكولوجيا العمل واللعب) ، يقوم بأكثر من مجرد التعبير عن الذات : اذ هو يكشف عن الشكل الذى ينبغى أن تتخذه حياتنا المشتركة ، أثناء ما يلم بها من تفتح •

---

* دى توكفيل (١٨٠٥ — ١٨٥٩) مؤرخ فرنسى عظيم . بركهارت (١٨١٨ — ١٨٩٧) مؤرخ سويسرى وناقد للفنون . شبنجلر (١٨٨٠ — ١٩٣٦) فيلسوف ألمانى ومؤرخ كبير ، كروتشه (١٨٦٦ — ؟) فيلسوف ومؤرخ ووزير ايطالى . (المترجم) .

(٦) أنظر .Reflections on History (ترجمة م . د . هوتنجر لندن ١٩٤٣) ص ٥٨ : « عن العالم ، وعن الزمان والطبيعة ، يرسم الفن والشعر صورا ، صحيحة على خالد الزمان ومفهومة من الناس فى كل مكان ، وهى الشىء الدائم الوحيد فى هذه الأرض ، هى خليقة مثالية ثانية ، أعفيت من كل تحديد للزمنية الفردية ، هى خلود أرضى ، وهى لغة تفهمها جميع الأمم » .

ثبت بالمصطلحات العلمية والفنية

الواردة بالكتاب

Aborigines, Australian	سكان استراليا الأصليون
Abstract art	الفن التجريدى
Abstraction	التجريد
Abstract symbolism	الرمزية التجريدية
Activity method	منهج النشاطات
Activity school	مدرسة النشاطات
Activity symbolism	الرمزية النشاطية
Adaptation	التكيف
Adjustment	التوافق
Adolescence	المراهقة
Aesthetic appreciation	التذوق الجمالى
Aesthetic education	التربية الجمالية
Aesthetic criterion	المقياس الجمالى
Aesthetic expression	التعبير الجمالى
Aesthetic factor in perception	العامل الجمالى فى الادراك
Aesthetic perception, types of	طرز الادراك الجمالى
Aesthetic sensibility	الحساسية الجمالية
Aesthetics	علم الجمال – الجماليات
Affect Affective component	مكون وجدانى (حالة انفعالية وجدانية)
Affective system	الجهاز العصبى التأثرى (الوجدانى)
After image	صور بعدية أو لاحقة
Age factor	عامل العمر
Allocentric	الغيرى التمركز – غيرى التركز
Anaethetic schizoid	المزاج المنفصم الخدرى الفاقد الحساسية
anima	المكمل الأنثوى

Animus	المكمل الذكرى
Anthropology, evidence of	شواهد علم الانسان
Apperception	الادراك الباطن – ادراك واضح لمضمون الشعور
Appetitive	شهوى – نزوعى
Apprehension	الفهم – التبين – الادراك – الاستبانه – استكناه
Appreciation	التذوق
Arabic art	الفن العربى
Arbeitschūle	مدرسة العمل
Archaic heritage	الميراث العهيد (القديم)
Archetypes	الطرز البدائية العتيقة
Architecture	العمارة
Architecture of schools	فن عمارة المدارس
Army alpha	اختبارات ألفا للجيش الأمريكى
Art, definitiion of	الفن ، تعريفه
Art and science	الفن والعلم
Art schools	مدارس الفن
Art, modern	الفن الحديث
Art teaching	تعليم الفن
Artists	الفنانون
Arts, the fine	الفنون الرفيعة أو الجميلة
Association	التداعى – الترابط
Asthenic or leptosome	الطراز الواهن
Authoritarianism	المذهب الاستبدادى
Autistic	منفصم اجترارى
Autistic experience	الخبرة المنفصمة
Autocentric	الذاتى التمركز
Automatism	الآلية – الذاتية الحركة
Aware of	مدرك ، متنبه ، على ذكر
Awareness	تنبه ، إدراك
balance	التوازن
basedowoid	الاسترخائى
beauty	الجمال
biocentric	متمركز فى الحياة
biology	علم الأحياء
blind children	الأطفال العميان

Board of Education	مجلس التربية
body politic	المجتمع كهيئة سياسية
B-type	الطراز ب
Categories of drawing	فئات الرسم
Central schools	المدارس المتوسطة
Cerebrotonia (group of traits)	التكوين المخى (مجموعة السمات)
Character	خلق — شخص
Characteristic of	مظهر مميز — طابع واضح
Characterology	علم نفس الشخصية
Character type	الطراز الشخصى
Characters	شخصيات — الأخلاق
Chinese painting	الرسوم الصينية
Circular	دورانى
Classes	الفصول
Classical art	الفن الكلاسيكى
Classroom system	طريقة الفصول
Classification of drawings	تصنيف الرسوم
Cognitive	تعرفى
Collective unconscious	اللاشعور الجماعى
Colour	اللون
Colour perception	ادراك الألوان
Communication	التواصل
Communication, kinetic	التواصل الحركى
Communication, visual	التواصل البصرى
Compensatory factors	العوامل التعويضية
Composition	التكوين — التأليف
Comprehensive schools	المدارس الشاملة
Compulsion	قهر
Compulsion neurosis	عصاب قهرى أو إرغامى
Concepts	مفاهيم
Conception	تصور
Conceptual	تصورى
Conceptual fallacy	مغالطة ذهنية تصورية
Conceptual images	صور تصورية

Conceptualization	تمثل تصورى
Conceptual thought	الفكر التصورى
Concrete sensations	احساسات عينية أو محسوسة
Configuration	صيغة
Conformity	التشاكل — التطابق
Congenial experience	خبرة متجانسة
Conscience	الضمير
Constitution	البنية
Constitution types	الطرز البنيوية
Constraint	الاكراه
Constructive education	التربية البناءة
Constructivism	المذهب الانشائى
Consultative committee (Board of Education).	اللجنة الاستشارية بمجلس التعليم
Continuity	استمرار
Continuum, Cortical	الاستمرار اللحائى
Contra-sexual	الجنسى المضاد
Co-operation	التعاون
Correlation	ارتباط
Cortical events	الأحداث اللحائية
Cortical motility	الحركة الذاتية اللحائية
Courtauld Institute	معهد كورتولد
Craft	صنعة — حرفة
Creation	ابتكار — خلق
Creativity	الابتكار الخلاق (القدرة على)
Critisism	نقد
Cubism	التكعيبية
Cultivation	تنمية — تهذيب
Curriculum	خطة الدراسة
Cycloid temperament	مزاج نوابى (متقلب)
Cyclothymes	انبساطى (العقل أو المزاج النوابى فى حدود السوائية)
Dance	الرقص
Decorative category	الفئة الزخرفية
Dementia praecox	الجنون المبكر
Democracy	الديمقراطية

Departmentalism	التقسيم شعبا منفصلة
Depressive cycloid	المزاج المتقلب المكتئب
Design	تصميم
Destructiveness	النزعة التدميرية
Diagnostic peroids	الفترات التشخيصية
Diastole	الامتداد – الانبساط كحركة القلب
Diathetic	الاستعدادات المرضية
Didacticism	المذهب التلقيني
Differential sensitivity	الحساسية الفارقة أو التمايزية
Differentition	التغاير – التفريق – التمايز
Discipline	التأديب – التهذيب
Discipline, military	النظام العسكرى – الانضباط
Discipline, moral	التهذيب الخلق
Discintegrated	غير كامل – مفكك
Disinterested pleasure	السرور الخالص – اللذة المطلوبة لذاتها
Drama	الدراما
Draughtsmanship	الرسامة – فن الرسم
Drawing	الرسم
Duplicity of styles	(تطابق) ازدواج الأساليب
Dynamism of the unconscious	دينامية اللاشعور الفعالية الحركية للاشعور
Dysplastic	الطرز الشوهة – الخاطئة التشكيل
ecology	دراسة الحيوان والنبات فى علاقتهما بالبيئة – علم التبيؤ
eclecticism	المذهب الانتقائى
Education, purpose of	التربية – الهدف منها
ego, the	الأنا
ego, centricity	التركيز الأنوى أو الذاتى
egocentric	ذاتى المركز – أناوى التركز
eidetic desposition	الاستعداد الارتسامى
eidetic factor	العامل الارتسامى
eidetic images	الصور الارتسامية
eidetic unity	الوحدة الارتسامية
electrode	الكترود – لاحب – قطب كهربى
electromotive	الكهربية المحركة
electrolytical	المتحلل بالكهرباء

Electrostatic patterns	الأنماط الكهربائية الساكنة
Elementary schools	المدارس الأولية
Empathy	التقمص الوجدانى – التسرب الانفعالى
empathetic category	فئة التقمص الوجدانى
empirical	تجريبى - اختبارى
endocrinologists	علماء الغدد الصماء
endocrine constitution	التكوين الغدذى – البنية المتعلقة بالغدد الصماء
enjoyment	الاستمتاع
enumerative category	الفئة التعدادية
envelopment	التغليف
environment	البيئة
Epistemology	نظرية المعرفة
equilibrium, psychic	اتزان نفسانى
Equipment	عتاد عقلى (مؤهلات عقلية) – معدات
erotic	شبق – عشقى – غزلى
eurythmics	ألفة الحركة – التآلف الحركى (الإيقاع)
evolution	التطور
examinations	الامتحانات
Examinations Enquiry Committee	لجنة تحرى شئون الامتحانات
Examination, Higher Certificate	امتحان الشهادة الثانوية
Examination, School Certificate	امتحان شهادة المدارس
excitability	قابلية التنبية أو الإهاجة
experience, autistic	الخبرة المنفصمة
experience, congenial	الخبرة المجانسة
expiation	التكفير
expression	التعبير
expressionism	التعبيرية
expression, purpose of	التعبير – الغرض منه
expressionist category	الفئة التعبيرية
exteriorization	الاظهار – التجسم
externalization	التجسيد
externalized	المجسد
extra-aesthetic	الخارج عن نطاق الجمال
extraneous	غير جوهرى

extra-scientific	الخارج عن نطاق العلم
extra-photographic	الخارج عن نطاق التصوير الضوئى
extraversion	الانبساط
faculties, mental	الملكات العقلية
fantasy	وهم
fauvism	الوحشية
feeling	الوجدان
feeling-toned complexes	العقد المصبغة بالوجدان
Figurative	تشخيصى — ممثل للمرئيات
Fisher act	قانون فيشر
Fore shortening	التقصير الأمامى
form	شكل
formal training	التدريب الشكلى
formulation	صيغة اصطلاحية
France, education in	التربية فى فرنسا
free expression	التعبير الحر
freedom	الحرية
Free Place Examination	الامتحان ذو المجال الحر
functions, basic mental	الوظائف العقلية الأساسية
functionalism	المذهب الوظيفى (الأدائى)
furniture of school	أثاث المدرسة
futurism	المستقبلية (الحركة الفنية)
G-factor	العامل العام عند سبيرمان
generic	النوعى
genetic psychology	علم النفس التكوينى
genetic theory	نظرية المراحل التكوينية أو التطورية
geneis	الأصل التكوينى ، التكوين
German Educational System	نظام التربية فى ألمانيا
German Universities	الجامعات الألمانية
Gestalt psychology	علم نفس الجشطلت
Golden Section	النسبة الذهبية
«good» and «evil»	الخير والشر
gradient	مدرج أو تعاقب متدرج
graffito	نقش خشن

grammer	قواعد اللغة – علم النحو
gamrmer schools	مدارس اللغات الثانوية
graphic	الخطوطية – الآتية عن طريق الرسم
graphology	علم دراسة الشخصية عن طريق الرسم والخط
group analysis	التحليل الجماعى
group work	العمل الجماعى
growth	النمو
habitus	العادة – الحالة
Hadow Report	تقرير هادو
Hallucination	هلوسة
Handbook of Suggestions	كتاب المقترحات للمعلمين
handicraft	حرفة يدوية
haptic categrory	الفئة اللمسية
haptic sensibility	الحساسية اللمسية
hate	الكراهية
hedonistic	وجدانى لذى
Higher nervous system	الجهاز العصبى الأعلى
humanistic tradition	تقاليد النزعات الانسانية
hyperaesthetic schizoid	المزاج المنفصم المفرط الحساسية اللمسية
hyperattentional	ذو حساسية انتباهية مفرطة
hypomanic cycloid	المزاج المتقلب المفرط التهيج
id, the	الهذا ، الهو
idealism	المذهب المثالى – المثالية
ideational behaviour	السلوك الفكرى
identified	يتقمص – يتلابس – يتعرف المهوية – يتطابق
ideoplastic	الفكرى التشكيل
illusions	خداع
image, the	الصورة
imagery	التصورات – الصور اجمالا – الصورات
imagery, eidetic, in childeren	التصورات الارتسامية عند الأطفال
imagery, mental	التصورات العقلية (الصورات) العقلية
images, conceptual	صور ذهنية
images, memory	الصور التذكرية
images, obsessive	صور قسرية

images primordial	الصور الأرومية (الأولية)
images, visual	الصور البصرية
imagination	التخيل
imaginative category	الفئة التخيلية
imaging	ابتعاث الصور
imagist	الفنان التخيلى الانطلاقى
imitative activity	النشاط المحاكى
impersonal	غير ذاتى (موضوعى) .لا شخصى – محايد
Impington Village College	كلية امبنجتون القروية
impressionism	التأثرية – التأثيرية
individual and community	الفرد والمجتمع
individualistic	ذو نزعة فردية
individual psychology	علم نفس الأفراد – علم النفس الفردى
individuality, types of	الفردية ، طرزها
individuation	إفراد – منح الفردية للفرد – تفرد
induce	يستميل
infant schools	مدارس الحضانة
initiation	التدريج فى مهنة
innervation	التعصيب
innocence	البراءة
insight	الاستبصار
inspiration	الالهام
instinctive actions	الأعمال الغريزية
integrate	السليم الكامل
integration	التكامل
integration, unconscious process of	التكامل – عمليته اللاشعورية
intellect	العقلية المدركة ، البصيرة أو الفكر
intellection	التبصر
intellectualism	١ – نظريات علم النفس الذهنى ٢ – المذهب الفكرى
intellectualist conception of education	تصور للتربية على أساس المذهب الفكرى
intellectualistic theory of the artistic process	نظرية المذهب الفكرى للعملية الفنية
interfaces	المتخمات ، السطوح البينية
internalize	يستبطن – يدمج فى ذاته
intra-subjective	ذاتى – شخصى

intrinsic	سليق
introjection	الاستدماج
introversion	الانطواء الذاتى
intuition	حدس – زكانة
invention	اختراع ، استحداث
inventiveness	الابتكارية – القدرة على الابتداع
irrational	لا عقلانى
isomorphism	التشاكل فى التكوين
kinetic education	التربية الحركية
kinaesthetic activity	النشاط القائم على الاحساس بالحركة
knowledge	المعرفة
languages	اللغات
leadership	الزعامة – القيادة
learning	العلوم ، التعلم
leptosome	الطراز الواهن
libertarianism	مذهب حرية الفكر والعمل
libido	الطاقة النفسية أو الجنسية
line	الخط
literay category	الفئة الأدبية
logic, child	منطق الأطفال
logic in education	المنطق فى التربية
lyrical category	الفئة الغنائية الشعرية
magic	السحر
manic depressive	جنون دورى – اكتئابى
mandala	المندالة
Marburg School	مدرسة ماربرج النفسية
masochism	الماسوخية
mathematics	الرياضيات
maturation	النضج
mechanical laws	القوانين الميكانيكية
medium	الوسط – الخامة والوسائل المادية للتعبير الفنى
memory image	الصورة التذكرية
mental discipline	التهذيب العقلى
mental personality, levels of	مستويات الشخصية العقلية

metabolism	الأيض – التغاير الحيوى
metapsychology	علم النفس التأملى – ما وراء علم النفس
mind, growth of the	نمو العقل
mind-pictures	الصور العقلية من الذاكرة
modelling	تشكيل النماذج
modernism	النزعة العصرية
molecular structure	التركيب الجزيئى
monism	مذهب الأحادية
mood	حالة مزاجية
moral education	التربية الأخلاقية
morale*	الروح المعنوية
morality	الأخلاق – التمسك بالفضائل
motility	الحركة الذاتية
motoriality	الحركة الديناميكية
music	الموسيقى
musical education	التربية الموسيقية
naivety	السذاجة
natural neutrality	الحياد الطبيعى – التجرد
naturalism	الطبعانية – الطبيعية – التمشى وفق الطبيعة – مطابقة الطبيعة – المذهب الطبيعى
natural order	النظام الطبيعى
nature	الطبيعة
nervous system	الجهاز العصبى
neurosis social	العصاب الاجتماعى
Neuro-visual, activity	النشاط العصبى البصرى
noetic	عملية عقلية بحته (لا دخل للحواس بها)
non-figurative art	فن لا تشخيصى : من غير تمثيل للأشياء
non-personal	لا شخصى – محايد –تجردى
non-ratiocinative	اللااستدلالى
non-visual expression	التعبير اللابصرى
normality	السوائية – العادية
number	العدد
objectify	شيأ – جسد
objectivation	الموضعة – التموضع (بث الموضوعية)
observation	المعاينة – المشاهدة – الملاحظة

obsessive images	صور قسرية
Oedipus complex	عقدة أوديب
ontogenesis	نشوء الفرد
ontogenetical	متعلق بنشوء الفرد
opacity	القتمة أو الكمدة العتامة
organic category	الفئة العضوية
organic functions	الوظائف العضوية
oriental man	الانسان الشرقى
original sin	الخطيئة الفطرية الأولى (الأصلية)
origination, principle of	الابتداع (مبدأ)
originating activity	نشاط مبدع
outline	الخط المحيطى أو الخارجى
paint	الدهان – الرسم بالألوان
parallelism	التوازى (نظرية)
passive	عاطل ، سلبى
pattern	نمط ، أنموذج
percept	مدرك
perception	ادراك
perception, aesthetic	ادراك الجمال
perfection	الكمال
permutations	تباديل
persona	قناع (يونج) – العقدة الوظيفية
personality	الشخصية
personal unconscious	اللاشعور الشخصى
phantasy	الوهم
phylogenesis	نشوء النوع
phylogenetical	متعلق بنشوء النوع
physics	علم الطبيعة – الفيزياء – الفوزيقى
physiological factors	العوامل الوظائفية (الفسيولوجية)
physioplastic	جسمى التشكيل
pictorial representation	التمثيل التصويرى
plastic education	التربية التشكيلية
play	اللعب
poetry	الشعر

polarization	الاستقطاب
pre-conscious level	مستوى ما قبل الشعور
primary education	التعليم الابتدائى
primitive man	الانسان البدائى
primordial	اروى – أصلى – أولى
projection	اسقاط
project method	طريقة المشروع
proportion	التناسب
proprioceptive sensations	الأحاسيس الباطنية الخاصة
pseudo-sensory	الحسى الكاذب
psychaesthetic	ذو الحساسية النفسية
psyche	النفسية – النفس
psychoanalysis	التحليل النفسى
psychomotility	النزعة النفسية الحركية
psycho Physical isomorphism	التكوين المتشاكل النفسى الفيزيائى
psychosis	المرض العقلى – الذهان
puberty	البلوغ
punishment	العقاب
pyknic	المكتنز
quaternary structure	التركيب الرباعى
race	الجنس البشرى
realism	الواقعية
realism, descriptive	الواقعية الوصفية
realism, visual	الواقعية البصرية
reality, principle of	الحقيقة والواقع (مبدأ)
receptive area	منطقة الاستقبال
reciprocity	تبادل
reductive technique of psychoanalysis	أسلوب خفض التوتر فى التحليل النفسى
regional relevance	التوافق الاقليمى
relativity, human	النسبية البشرية
religious education	التربية الدينية
Renaissance	عصر النهضة
repetition	التكرار
representation	التمثيل (محاكاة الصور والأشكال)

repression	الكبت
response	استجابة
responsibility	المسئولية
rhythm	ايقاع
rhythmical patterns	الأنماط الايقاعية
romantic category	الفئة الرومانسية (الرومانيتكية)
romanticism	الرومانسية (مذهب)
rudimentary	الأروى – الأصلى
sadism	السادية
schema, the	الشياء – التخطيطة
schematic	تخطيطية – شيمائية
schematic category	الفئة التخطيطية (الشيمائية)
schizoid temperament	المزاج الانفصامى
schizothyme	انطوائى العقل أو المزاج : ذو الطابع المنفصم فى حدود السوائية
scholar, the	المتعلم
school, activity	مدرسة المناشط
school articulation	تنوع المدارس
schools, comprehensive	المدارس الشاملة
school, honours	الدراسات العليا – مرتبة الشرف
schools, Public	المدارس العامة
school stage senior	مرحلة المدارس الثانوية
school, structure of	تركيب المدرسة
science	العلوم
science of art	علم الفنون
scribbling	الشخبطة
Scriptures	الكتب المنزلة
secondary education	التعليم الثانوى
selection	الانتخاب
self-consicouseness	الوعى الذاتى – الخجل
self-education	التربية الذاتية
self-expression	التعبير الذاتى
self-government	الحكم الذاتى
self, wish	النفس الراغبة – رغبة الذات
sensation	احساس

sensationalism	المذهب الاحساسى فى علم النفس
sensibility	حاسية — حساسية
sensitivity, differential	الحساسية الفارقة
sensuous	حسى
seperateness	الانفصال — الانعزالية
shape	هيئة — شكل
signs	علامات
skill	مهارة
Slade professorships	أستاذيات سليد — منح سليد للأستاذية
society	المجتمع
social consciousness	الشعور (الوعى) الاجتماعى
solipsism	المثالية الذاتية — الوجود الذاتى
somatology	علم تركيب الأبدان
space	الفضاء
Special place examination	امتحان القبول بالمدارس الثانوية
specialization	التخصص
speech	الكلام
Spens Report	تقرير اسبنس
spontaneity	التلقائية
still-life	الساكنة : الحركة الساكنة
structural form	الشكل التركيبى
styles of art	أساليب الفن
S-type (synaesthetic)	الطراز س (ذو الحساسية المشتركة)
subconscious	ما تحت الشعور — تحتشعورى
subcortical	دون اللحائى
subject matter of drawings	مادة الرسم — موضوع البحث فى الرسوم
subjectivity	النزعة الذاتية — المذهب الذاتى
subjects	المفحوصون — المواد
sublimation	الاعلاء ، التسامى
sun adaptation	التكيف الشمسى
super-ego, the	الأنا العليا
super indivdual	فوق الفردى عمومى
superrealism	(فوق الواقعية) السريالية
symbolism	الرمزية

symbols	الرموز
symmetry	التماثل (السيمترية)
synaesthetic	ذو الحساسية المتزاملة
syncretism	التلفيق — التلافق
synergy	التشارك — التلازم
systole	الانقباض — فى حركة القلب
tachisme	التبقيعية — الترقيطية
tactile	لمسى
taxonomy	علم (أصول) التصنيف (بيولوجيا)
teacher	المعلم
technical, intelligence	الذكاء من الناحية التكنيكية
teleological	غائى
temperament	المزاج
tempo	الوحدة الزمنية — الإيقاعية
t-type	الطراز « ت »
test, Goodenough	اختبار جودانف
tests, intelligence	اختبارات الذكاء
test, Meyer-Seashore	اختبار مايورسيشور
test, Rorschach	اختبار رورشاخ
tetanoid condition	حالة التقلص التيتانى
theatre school	مسرح المدرسة
thinking (thought)	التفكير (الفكر)
time-table	جدول الدراسة
tonality	أسلوب ابراز العلاقة اللونية — النسق اللونى للصورة
tone	درجة اللون — الوقع الصبغى
total nervous system	الجهاز العصبى الكلى
totalitarianism	حكومة الأقلية الاستبدادية
Trabue completion	اختبارات التكميلات لترابوه
traumata	صدمات انفعالية
transcendental	المتعالى ، الاستعلائى — الخارج عن خبرة البشر
tutor	المرشد — العريف
type, associative	الطراز الترابطى
type, character	الطراز الشخصى
type, differentiation	تمايز الطرز

type, extraverted feeling	طراز الوجدان الانبساطى
type, extraverted intuition	طراز الحدس الانبساطى
type, extraverted sensation	طراز الاحساس الانبساطى
type, extraverted thinking	الطراز التفكيرى الانبساطى
type, institutional	طراز المؤسسات
type, intra-subjective (physiological)	الطراز الذاتى الخاص (فسيولوجى)
type, introverted feeling	الطراز الوجدانى الانطوائى
type, introverted intuition	الطراز الحدسى الانطوائى
type, introverted sensation	الطراز الاحساسى الانطوائى
type, introverted thinking	الطراز التفكيرى الانطوائى
type, objective	الطراز الموضوعى
types, aesthetic	الطرز الجمالية
types, disintegrate	الطرز غير الكاملة
types, eidetic	الطرز الارتسامية
types, haptic	الطرز اللمسية
types, functional	الطرز الوظيفية
types, individual	الطرز الفردية
types, integrate	الطرز الكاملة
types, perceptive	الطرز المدركة
types, psychological	الطرز السيكلوجية
types, visual	الطرز البصرية
typology	علم الطرز
unfassung	التغليف
unconscious, the	اللاشعور
unconscious, collective	اللاشعور الجماعى
union (unitedness)	الاتحاد
university education	التعليم الجامعى
values	القيم
vegetative nervous system	الجهاز العصبى النمائى
verbal education	التربية الشفوية (اللفظية)
verbal inventions	المخترعات اللفظية
verisimilitude	المشاكلة — التشاكل
viscerotonia (group of traits)	التكوين الحشوى
visual education	التربية البصرية

visual images	الصور البصرية
visualization, power of	القدرة على التمثل البصرى – ممارسة التصورات – تجسيد الصور
vocational training	التدريب المهنى
volition	ارادة
weak-sighted children	الأطفال ضعاف البصر
wholeness, organic	الاكتمال العضوى – التمام
will to power	ارادة القوة (النزوع الى)
wisdom	حكمة
wish-self	النفس الراغبة – الذات المتمنية
workshops	ورش (ورشة)

المؤلف

هيربرت ريد (١٨٩٣ ـ يونيه ١٩٦٨) شاعر وناقد أدبى إنجليزى ولد بمدينة كيربى بمقاطعة يوركشير وتخرج فى جامعتى هاليفاكس وليدز، والتحق بالخدمة العسكرية فى الحرب العالمية الأولي. وأشعاره فى الحرب من أجود ما صدر من نوعها. وعمل أمينا بمتحف فيكتوريا والبرت (١٩١٩ ـ ١٩٣١). وعكف على خدمة النقد الأدبى وعلم الجمال.

فاصدر عدة كتب بين عامي ١٩٢٦، ١٩٣١ منها كتاب عن الشاعر وردزورث، ومنها كتاب «معنى الفن». وتمتاز أشعاره بقوة الخيال والتعمق الميتافيزيقى وقد نشرت فى عام ١٩٢٦. ثم أعيد نشرها فى عام ١٩٤٦. والقى عام ١٩٣٠ محاضرات بجامعة كمبريدج عن الشاعر وردزورث. وعين ١٩٣١ ـ ١٩٣٣ استاذاً للفنون الجميلة بجامعة أدنبره، ومحاضراً فى الفنون بجامعة ليڤرپول (١٩٣٥ ـ ١٩٣٦).

ورأس تحرير مجلة برلنجنوت منذ عام ١٩٣٣ ـ ١٩٣٩، ثم أصدر بين عامى ١٩٣٢، ١٩٤٧ ثلاثة عشر كتاباً فيكون مجموع المؤلفات التى وضعها مناهزاً العشرين كتاباً. وقد صدرت الطبعة الأولى من كتابه «التربية عن طريق الفن» فى عام ١٩٤٣، فكان له دوىّ ضخم فى أوساط الفن والتربية، وأصبح مرجعاً ثقة لكل رجل تربية يؤمن بصنعة اليد وتهذيب النفس بالفن والجمال ولكل معلم فن يريد أن يأخذ نفسه بأحدث افانين التربية ونظرياتها.

ومن اشهر مؤلفاته :

- English Prose Style.
- Art and Society.
- Annals of Innocence and Experience.
- Poems 1914 - 1935.
- A World Within a war 1944.

المترجم

فإنه ولد بالقاهرة وتخرج فى المعلمين العليا الأدبية (١٩٢٩)، واشتغل بالتدريس حتى رقى وكيلاً لمدرسة مصر الجديدة الثانوية (١٩٥١). فمديراً للمركز الرئيسى للتدريب بوزارة التربية والتعليم (١٩٦٣). وشغف بالثقافة وآداب العربية والإنجليزية والفرنسية منذ حداثته.

انضم لعضوية لجنة التأليف والترجمة والنشر، حائز على جائزة الدولة التشجيعية فى الترجمة عام ١٩٨١، ووسام العلوم والفنون من الطبقة الأولى.

فهرس أبجدى لمصطلحات الكتاب وأعلامه

(ب)

(هـ)

اللوحـــات والأشكـال



« فلاحون روس يعملون فى الحقول »

مرجريت باور (١٤) مدرسة الهال ، وايبرج (ثانوية)



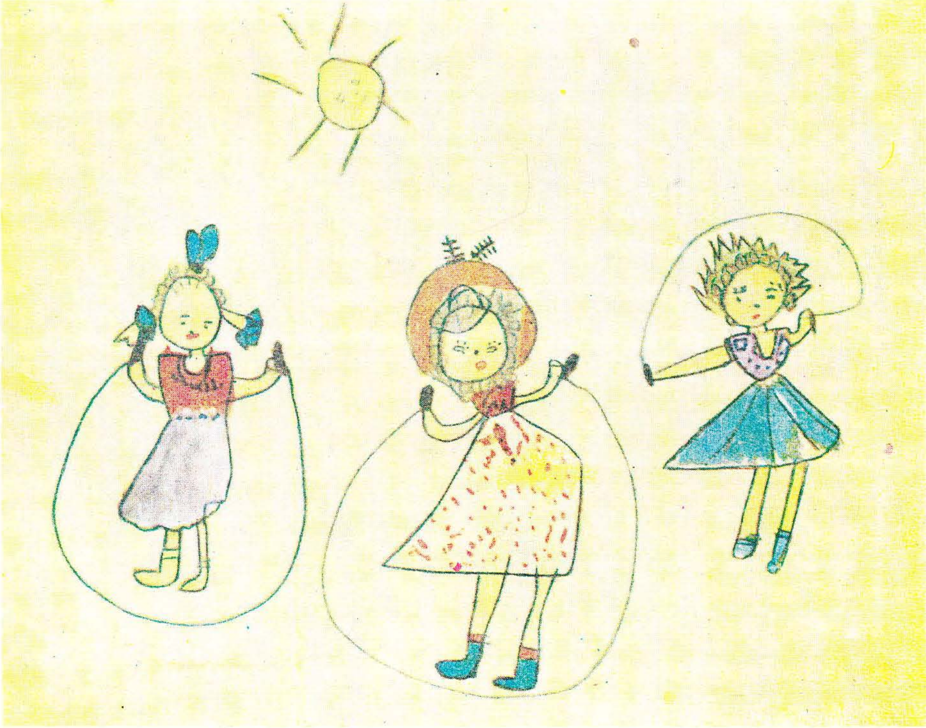
١

« مامـا ، دادا ، وبابـا »

مارى ماجور

مدرسة ماجور ، ويجان

(ابتدائية)



٢

« بنات يلعبن النطة »

أنجيلا ليوسلي لندن

(خاصة)



٣

« جنجر وسوتى »

جفرى أوين

حضانة مقاطعة جلنفيلد ،

ليستر



٤

« طير الحجل فى شجرة الكمثرى » مدرسة بارليامنت هل ، لندن (ثانوية)



٥

« راعى البقر »
فيفيان آيبز (١٤)
مدرسة لانجفورد
جروف (ثانوية)



٦

« مارجيت »

فرانسيس ثورنيكروفت (١٦)

مدرسة بيدالز (ثانوية)

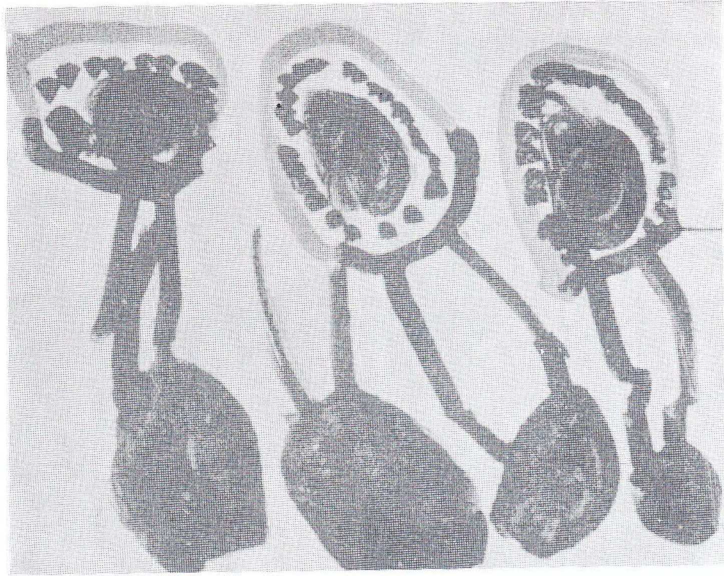


٧

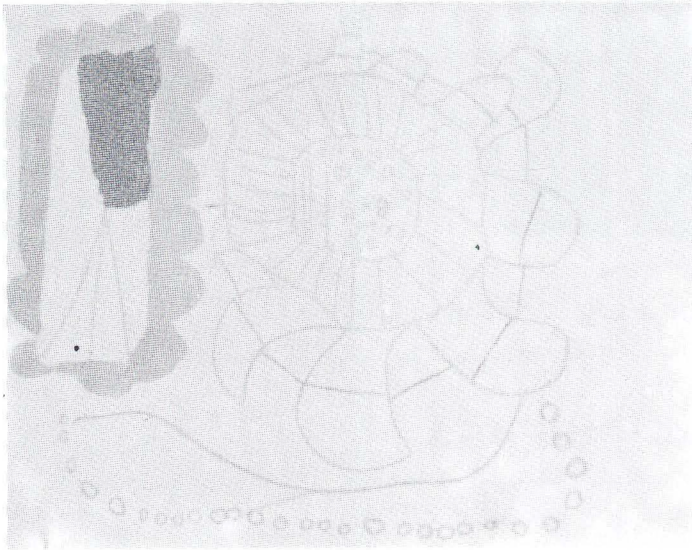
« منظر طبيعى »

بارت باركر

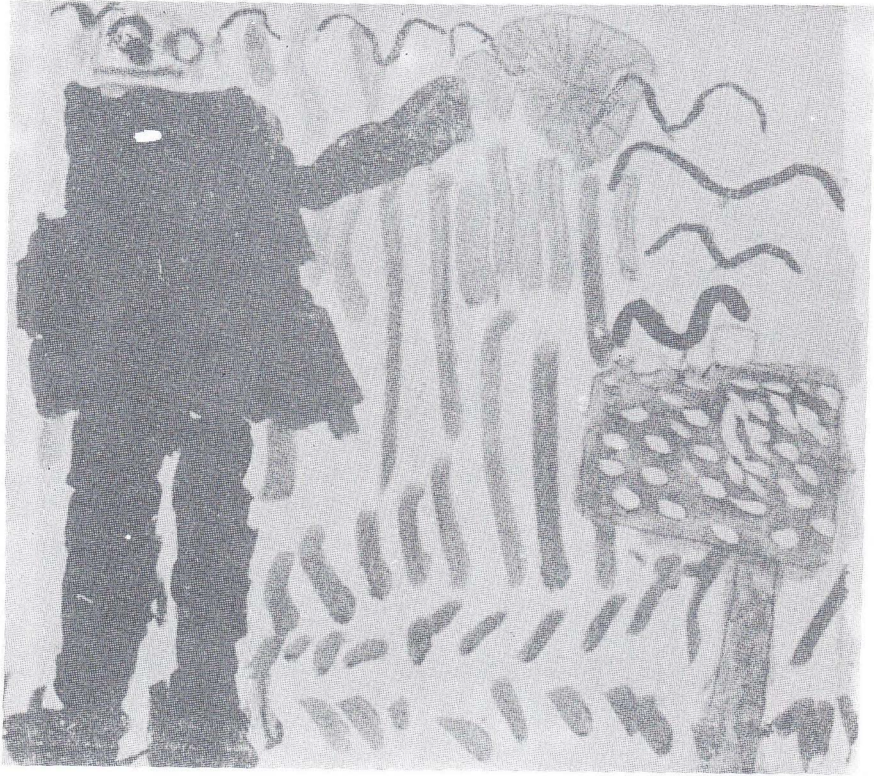
مدرسة بيدالز (ثانوية)



١ — (ا) صبى ٣ « دوليز » المنزل
« تخطيطة » تجريدية . تمثيل مباشر لإدراك الشيء إدراكا وجدانيا أو « لمسيا بحتا . أنظر ص ١٢٦ ، ١٨٣ — ١٨٥ .

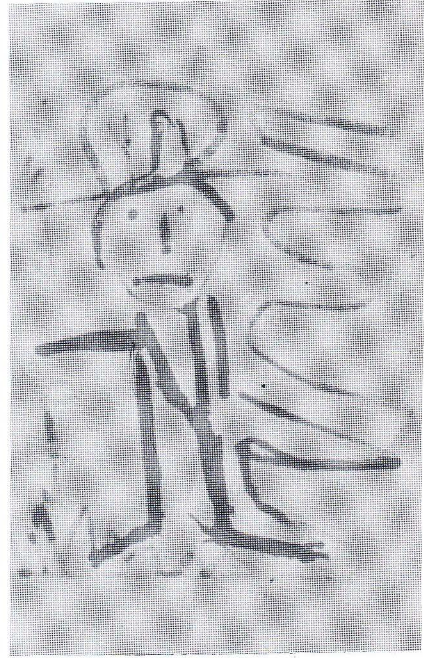


١ — (ب) بنت ٥ « ثعبان حول العالم وقارب » المنزل
رسم رمزى تجريدى ، تلقائى الأصل تماما . أنظر ص ٢٥٦ .



٢ - بنت ٤ « أبي يطعم الطيور » المنزل

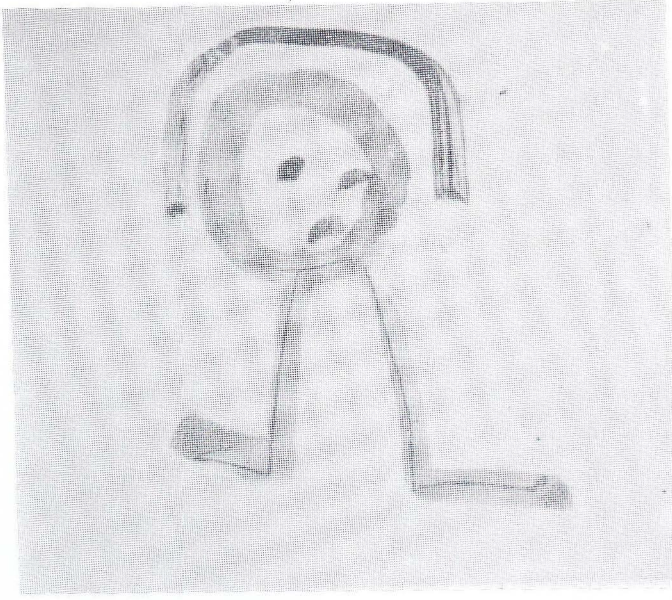
تصبح « التخطيطة » واقعية أكثر ، ولكنها لاتزال تعبيرا عن الوضع الوجدانى الحسى . والطيور يمثلها رمز تجريدى (خط متموج) .



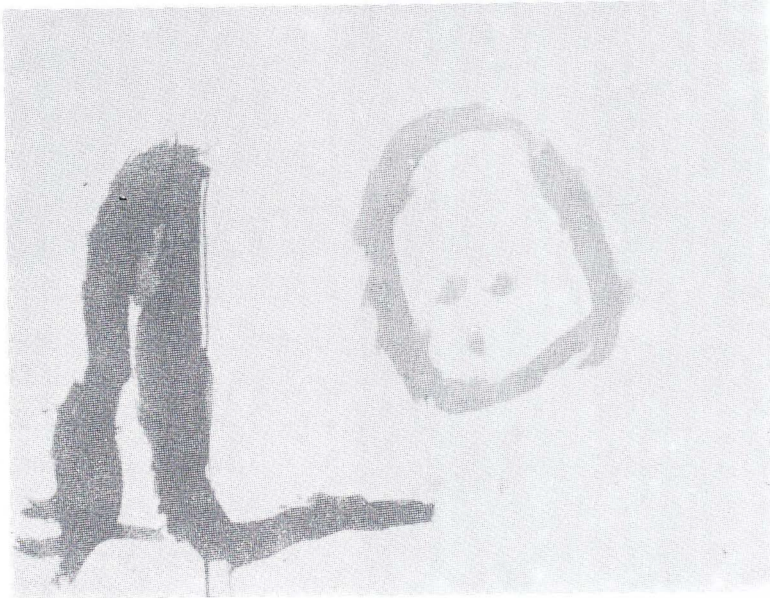
٣ – (ا) صبي ٤ «صورة شخص» دنهرست
شاهد مبكر على الملاحظة الذكية والوجدان العضوي (هناك محاولة للتوحيد بين الشكل وما حوله من بيئة). وصف الطفل بأنه «عجيب في قوة ملاحظته، ولكنه غير ميال للاتصال بالناس إلى أقصى حد». وهو غالباً من طراز مفكر إنطوائي.



٣ – (ب) بنت ٤ «مع خالص المحبة من أستر» دنهرست
وهي بالمقارنة إلى (ا) تعد رسما لمسيا حسيا. لاحظ: الأنف بين العينين، حيث «تحس» أنها موجودة، كان إدراك الحدود على أنها ذاتيات منفصلة (بقع مستديرة من الأحمر محددة بخط)، أسنان بيضاء، بدون جذع. والعنوان الذي أطلقته الطفلة يدل على الرغبة في الاتصال بالناس. وصفت بأنها «واسعة الخيال جدا، حلوة الخلق، ولها إرادة واضحة.» المرجح أنها من الطراز الوجداني المنبسط.

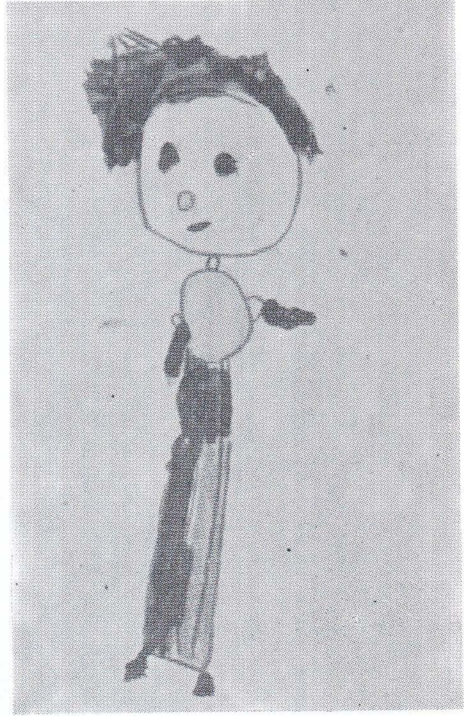


٤ – (١) *بنت ٥ : ٦ شهر « رسم » آيلورث
تذكر تخطيطة طابع وجدانى من طفل ذى تطور ذهنى متأخر . قارنها باللوحة ٩– (١)



٤ – (ب) صبى ٥ « رسم » آيلورث
تخطيطة غير كاملة لطفل ضعيف البنية يتصف باعواز ملحوظ فى التآزر فى الكلام والتصرف والسلوك العام . قارن الرسم التالى .

٥ - (أ) صبى ٦ : ٦ «المعلمة»
آيلورث
رسم لنفس الطفل صاحب الرسم ٤ ب بعد تقدم فى مدى ثمانية عشر شهراً. الإعواز فى التآزر ما برح يتجلى فى التلوين المبقع للثوب (أحمر وأخضر)

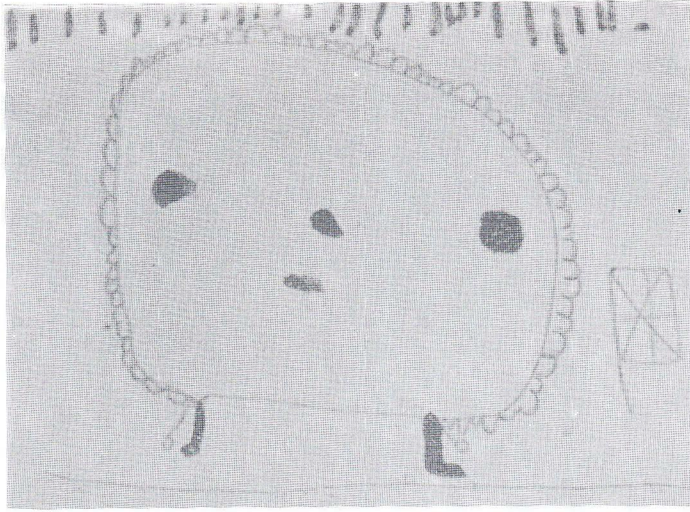




٥ - (ب) بنت ٥
«أول رسم لأشخاص» دنهرست
رسم آخر يوضح إعواز التآزر (مثل الأزرع المنفصلة) . كثيرا ما تفصل هذه الطفلة بين اللون والشيء ببقع منفصلة . وصفت بأنها « مبكرة النضج سريعة الخاطر حافلة باللزمات الجميلة » . غالباً من الطراز المفكر الإنبساطى .

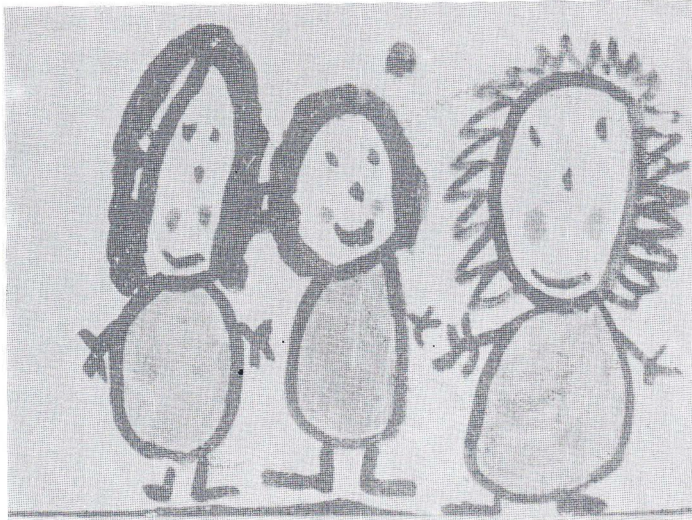


٦ — بنت ٥ « كيتى (**القطة**) فى الشمس » L.L.C.
شاهد على **النشاط التخيلى** المبكر . ولكيتى جسم واضح التفاصيل ، ولكن الشمس ليس لها إلا أطراف فقط ، تتفرع من وجه . **غالباً** طراز وجدانى انطوائى .



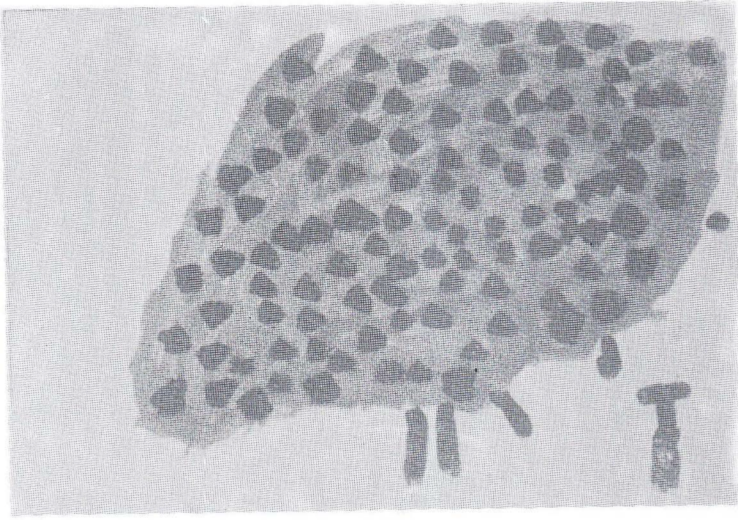
٧ - (ا) بنت ٥ « الأم ، والمطر وراية » آيلورث

مثال آخر على تذكر التخطيطة من طفلة ذات تطور ذهنى متأخر (قارن اللوحة ٤ ب) ، على أنه فى هذه الحالة يوجد دليل أقوى على النمط الإيقاعى وعلى الإحساس المنبسط (الأم فى الواقع سمينة جدا ؛ لاحظ أيضا الخط الأرضى ، الذى ليس من خصائص التخطيطة المضبوطة) .



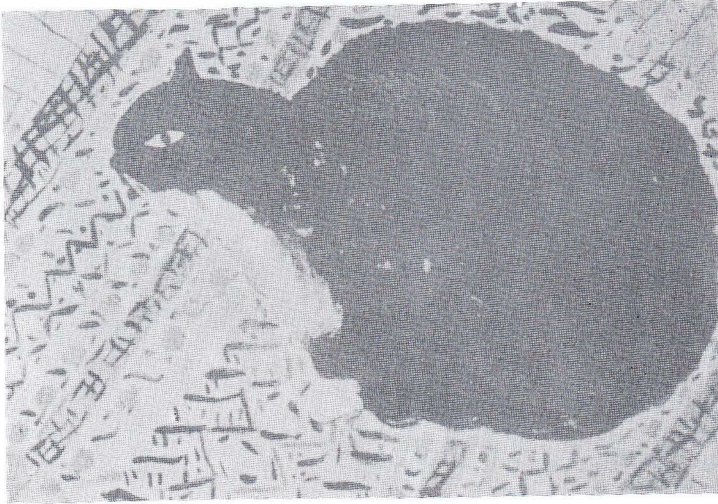
٧ - (ب) بنت ٥ : ٦ شهر « العائلة » مدرسة مارلبورو

رسم طرازى لطفلة قوية ذات ذكاء سوى ، المقارنة مع اللوحات ٤ ا ، ٥ ب ، ١٧ . الخصائص الفردية (كالشعر مثلا) أصبحت الآن متمايزة ، والرأس والجسم ذاتيات واضحة ولكن القيمة الحسية الكبرى للرأس يدل عليها حجمها الأكبر نسبيا ، لاحظ أيضا أن الحدود لاتزال ملحما واضحا .



٨ - (أ) بنت ٥ « حشرة خنفسة الست » المنزل

أسقطت الطفلة نفسها على الشيء ، ومنحت إنطباعة حدسية على شكل الشيء وحجمه . وهنا تجد نفس طريقة الفهم والتمثيل التى رسمت بها طفلة أكبر سنا فى الرسم التالى .

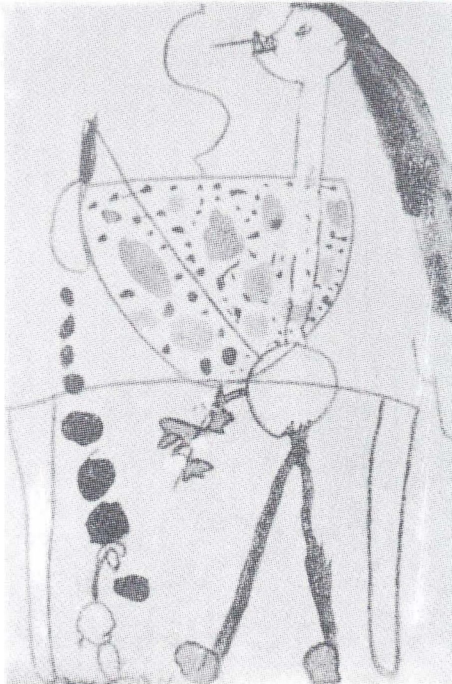


٨ - (ب) بنت ١٥ « القطة » مدرسة هايبرى هل الثانوية

حجم الحيوان وشكل تركيبه يفهمان بالحدس ، ويبرزان على النمط الشكلى للبساط .



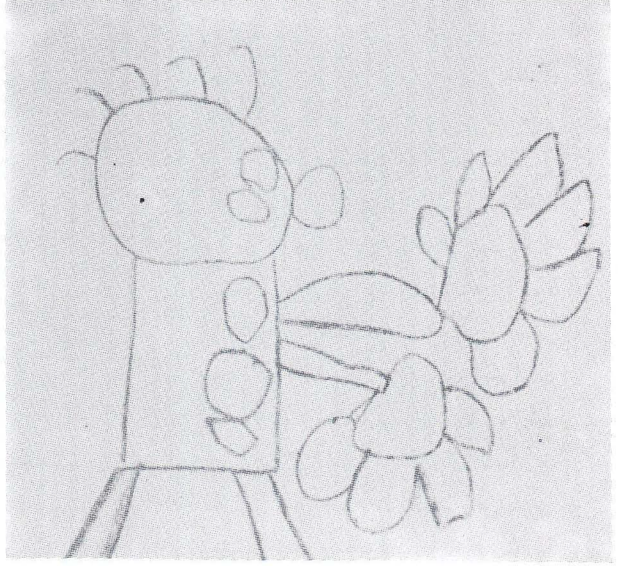
٩ – (أ) بنت ٥ : ٦ شهر
« رسم » آيلورث
رسم من عمل بنت ذات مستوى إستثنائى الأرتفاع من الذكاء . شكل جانبى معبر للوجه ، ملاحظة دقيقة للأطراف ، تقصير أمامى للزند الذى يمسك السلة ، وإنطلاق واهتزاز العقد وتأرجح مماثل للجونلة ؛ تناقض فى القيمة اللونية بين الشعر الأسود والثوب الأخضر (قبعة بلون أصفر باهت ، والشورت والقفاز والجوارب ولحم أحمر باهت جـدا لم يظهره طبع الصورة) . لعلها من الطراز التفكيرى المنطوى الذى يحتمل أن يتمخض عن تطوير أسلوب عضوى فى التعبير . قارن بها اللوحات ٥ ب ، ٧ ب



٩ – (ب) بنت ٥ ,
« تقليب عصيدة عيد الميلاد »
دنهرست »
ومستوى الأرض ، ومستوى المنضدة التى وضعت عليها السلطانية ، أشياء ثابتة ينبغى تكييف جسم الطفلة بالنسبة لها . والعضو الاحساسى الداخل بصورة مباشرة جدا هنا ، وهو العنق الذى يحمل العصيدة من السلطانية إلى المعدة ، قد أطيل نتيجة لهذا . مثال على فرط التأكيد اللمسى . أنظر ص ١٨٦

١٠ – (أ) بنت ٦
«أول رسم لشخص»
دنهرست

قارن اللوحة ٥ ب . طفلة متأخرة نسبيا ، ولكنها ذات مزاج «سوى» متعادل ، وهو أمر تعبر عنه مباشرة الخطوط الإيقاعية الحرة فى الرسم . مبالغــة فى تأكيد الأزرار ، والأيدى والأصابع ولعلها من طراز إحساسى انطوائى .



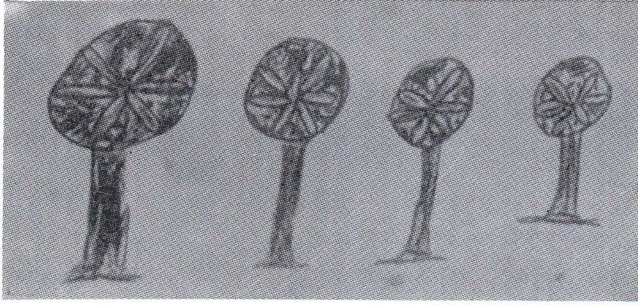


١٠ – (ب) بنت ٦
«صورة ملونة أولى لنفس الطفلة»

١١ — ١٥ « وقفت الأشجار فخمة وباسقة » آيلورث

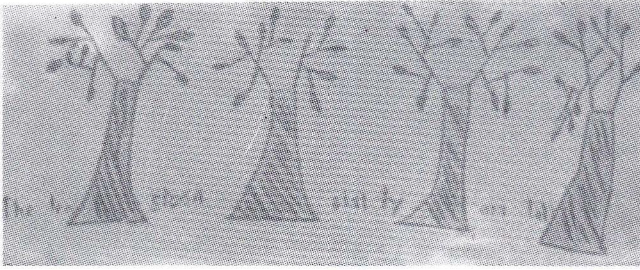
مجموعة مخصصة لنفس الموضوع رسمها ١٦ طفلا مختلفا فى نفس الوقت وتحت نفس الظروف . وقد قدمت حسب ترتيب الفصل أى الترتيب فى اختبارات الذكاء بالمدرسة . وقد أوردنا الوصف الموجز للمزاج فى كلمات المعلمة نفسها . وأضفت من عندى تشخيص الطراز السيكولوجى وطريقة التعبير التشكيلى .

وجميع الرسوم الستة عشر نفذت بأقلام ملونة كما هو موضح بين الأقواس .



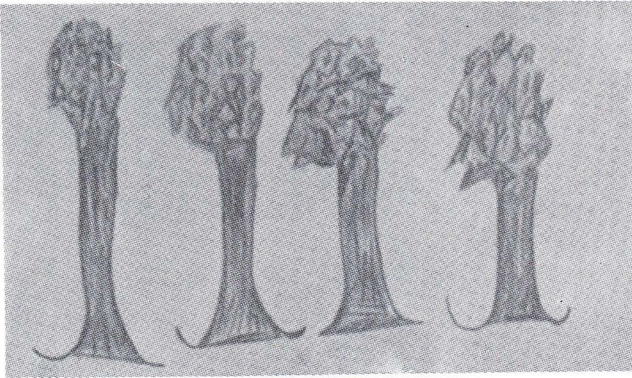
١١ - (أ) بنت ٧

لامعة الذكاء ، سن التحصيل فوق ٧ . أم فرنسية . طراز حدسى منبسط = نمط إيقاعى . (بنى ، أخضر ، أحمر ، أسود)



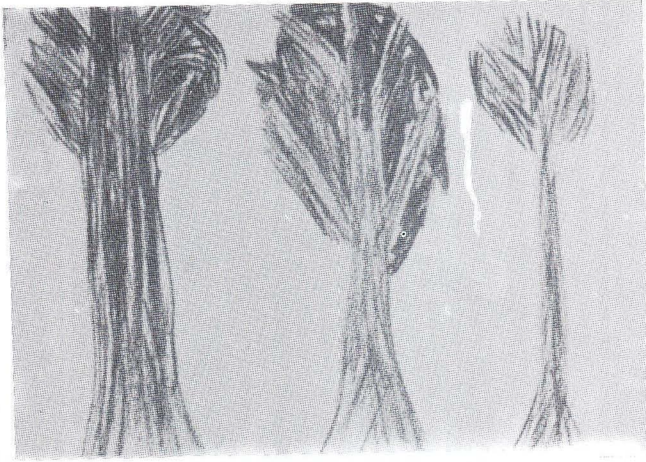
١١ - (ب) صبى ٧

مجد فى دراسته، ملتفت للتفاصيل ؛ متحفظ ، حذر ولكنه ودود . حدسى منبسط = نمط إيقاعى (بنى ، أخضر ، أحمر)

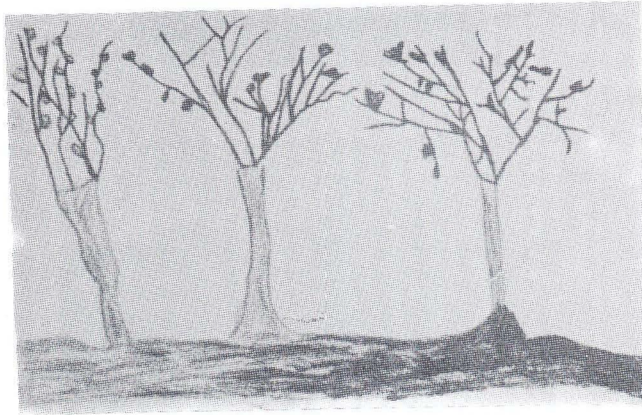


١١ - (ج) بنت ٧

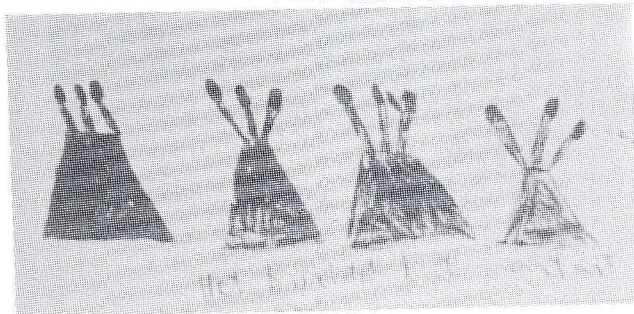
اجتماعية، نثق بالناس ، يعتمد عليها ؛ قائدة جيدة . طراز وجدانى منبسط = زخرفية (بنى ، أخضر ، أحمر .)



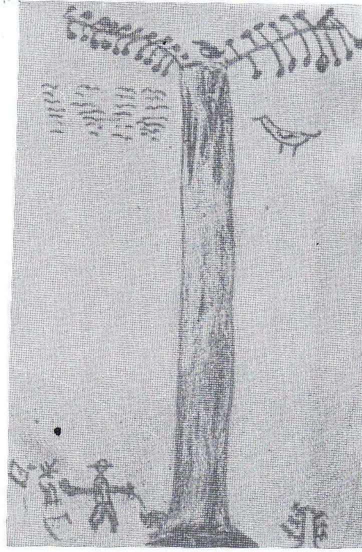
١٢ - (أ) صبي ٧
جرىء ، واسع الخيال ، سهل الإهاجة والتنبيه ، غالبا منفعل الأحاسيس . الأحساس المنبسط = ذو تقمص وجداني (بنى ، أخضر) .



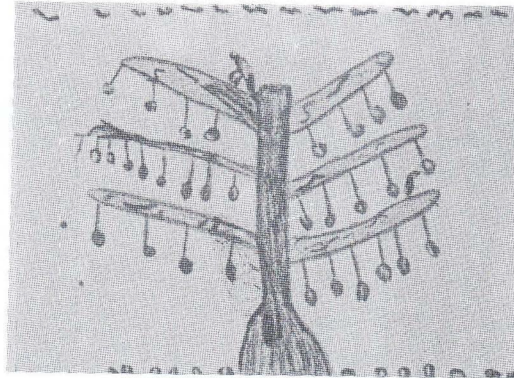
١٢ - (ب) بنت ٧
اجتماعية ، سطحية بدرجة ما ، ميالة لتبادل الحديث ، حب شديد للون والرقص .
طراز تفكيري منبسط = تعدادى (بنى ، أخضر ، أحمر ، أصفر)



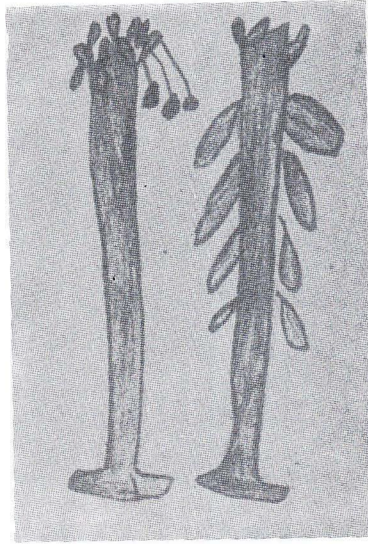
١٢ - (ج) بنت ٧
جادة ، ذكية ، ولكنها متحفظة جدا . إحساس انطوائى = تعبيرى (بنى ، أخضر)



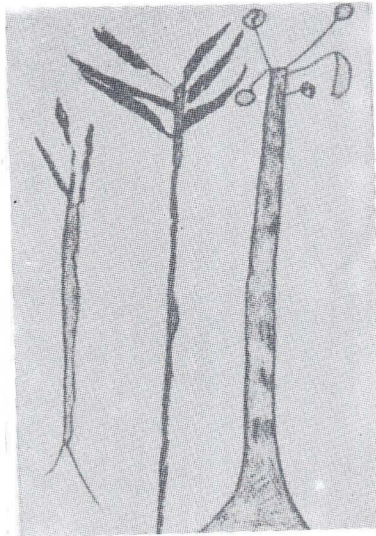
١٣ - (ا) صبي ٧
متأخر نتيجة لكثرة الغياب ، جسم ضعيف ، هادىء ولكنه ودود ومتعاون ، يعتمد عليه .
طراز تفكيري منبسط = عضوى . (بنى ، أخضر ، أحمر ، أصفر ، أسود) .



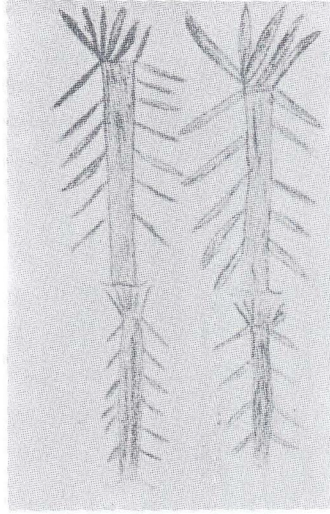
١٣ - (ب) صبي ٧
صاخب ، عشرى ، كريم ، قائد بفطرته ، ولكنه مندفع .
وجدانى منبسط = زخرفى (بنى ، أخضر ، أحمر ، أزرق) .



١٣ – (ج) بنت ٧
خجولة ، خوافة . طراز حسى إنطوائى = تعبيرى . (بنى ، أحمر ، أخضر ، أزرق ، أصفر)



١٣ – (د) بنت ٧
أخت توأم للسابقة ج ، نفس الأستعداد ولكنها أقل تقدما . حريصة ومؤدبة ، تميل إلى القيادة ولكن بدون مبادأة حقيقية . حسى إنطوائى = تعبيرى (بنى ، أحمر ، أخضر ، أصفر) .



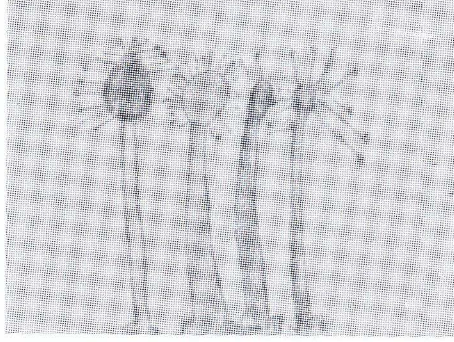
١٤ - (ا) بنت ٧
بنية ضعيفة جدا ، منطوية . طراز حدسى انطوائى = شكل تركيبى . (بنى ، أرجوانى ، أصفر ، أحمر ، أخضر) .



١٤ - (ب) صبى ٧
سوى ، لا يثير الأهتمام .طراز حدسىانطوائى = شكلتركيبى (أحمر ،أخضر ، أصفر)



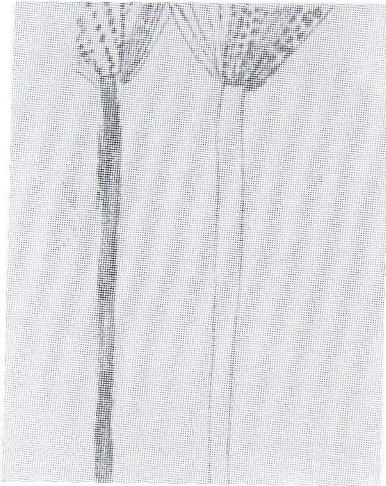
١٤ - (ج)صبى ٧
محب ، غير ثابت ، حساس . وجدانى منطو = تخيلى . (أصفر ، أسود ، أخضر ، أزرق ، بنى) .



١٥ - (أ) بنت ٧
جسم ضعيف جدا ، هادئة ، سعيدة ولكنها غير اجتماعية . حسى انطوائى = تعبيرى (أصفر ، بنى ، أرجوانى ، أخضر)



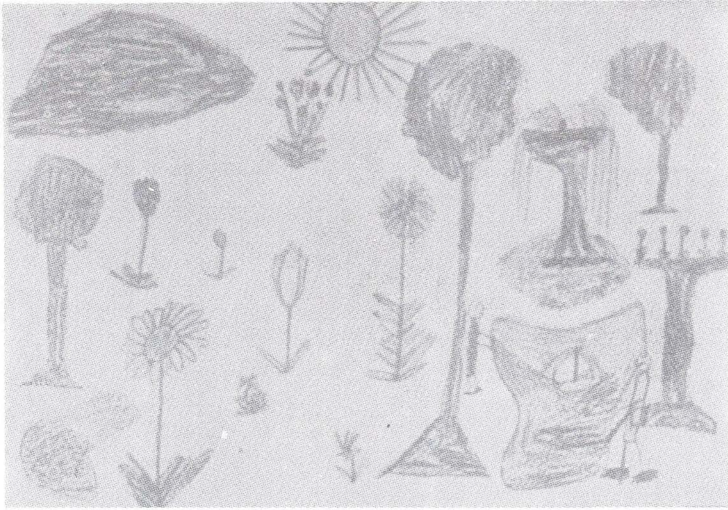
١٥ - (ب) بنت ٧
تطور ضعيف فى جميع النواحى ، لا مبادأة أم شديدة العناية حسى منطو = شكل تركيبى . (أصفر ، أرجوانى ، أخضر ، أحمر)



١٥ - (ج) بنت ٧
تغذية ضعيفة جـدا ، خجولة ، حساسة . طراز حدسى إنطوائى = شكل تركيبى . (أحمر ، أصفر ، أسود ، أزرق ، أخضر ، أرجوانى)

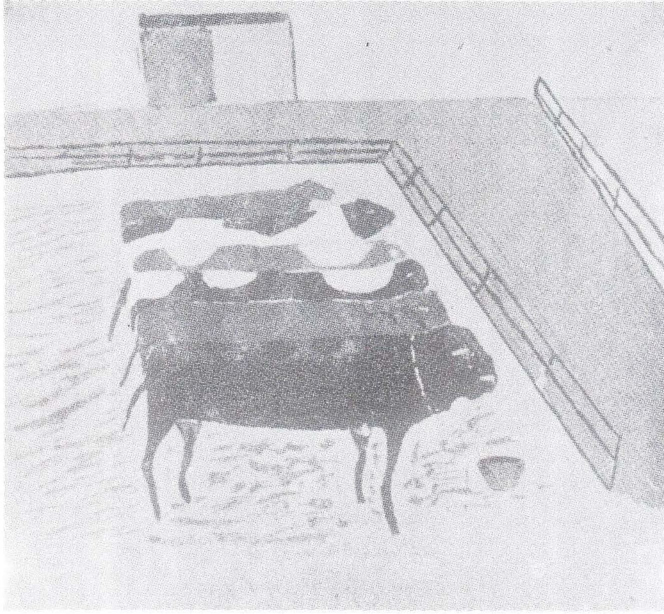


١٦ - (ا) بنت ٧ « حديقة مملوءة بالزهور » آيلورث

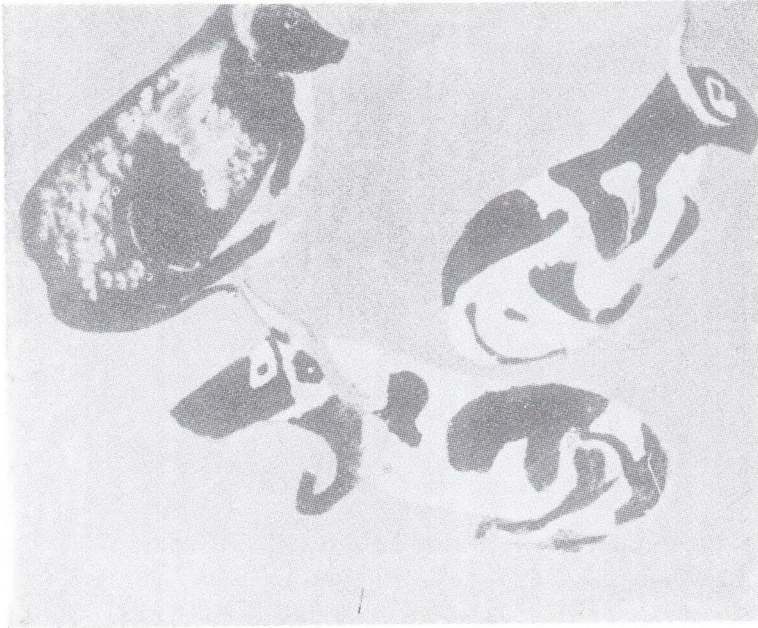


١٦ - (ب) صبى ٧ : ٨ شهر نفس الموضوع

تباين متطرف فى طرائق التعبير التشكيلى . البنت (نسبة الذكاء ١٠١) تنتج شكلا تركيبيا ذا صلابة متطرفة ، كل تفصيل فيه متوازحول المحوره الإشعاعى . أما الصبى (نسبة الذكاء ١١٢) فينتج توزيعا للتفاصيل غير متوازن على الإطلاق (وهو طرازنا التعدادى) . أنظر ص٢٢٢ - ٢٢٣ طلبا لمقارنة بين الحكايات التى اخترعها الطفلان فى ذلك الوقت الذى رسمت فيه هذه الرسوم . ومن هذا الشاهد يمكن أن يستنبط أن البنت من الطراز الحدسى المنطوى ، وأن الصبى من الطراز التفكيرى المنبسط - وهو إستنتاج أكدته المعلمة .



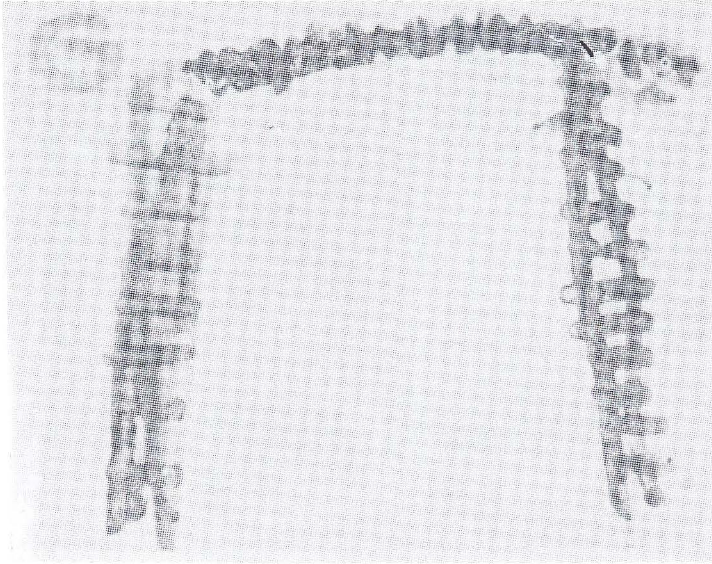
١٧ – (أ) صبى ١٣ +
« معرض الماشية » مل هل (ث)
إتجاه منبسط . يحاول الطفل
تسجيل ما شهدته عيناه فعلا .
فهو يستخدم طريقة « التراكب »
للدلالة على المنظور (حيث
يبنى أشياءه إحداها وراء الأخرى)
و بذلك يصل إلى معنى معين من
النمط الإيقاعى . فى الراجح طراز
إحساسى منبسط (تأثرى) مع
ميل ثانوى جدس (نمط إيقاعى).



١٧ – (ب) صبى ١٣ + « الماشية » مل هل (ث)
إتجاه إنطوائى . يحاول الطفل أن يدرك الخط المحيط بكل حيوان وكتلته بوصفه تركيبا مفردا ، شكلا حيويا . قريب الشبه بفن العصر الحجرى الحديث (فن البوشمان) (أنظر هوجو أوبرماير وهربرت كهن فى Bushman Art أوكسفورد ، ١٩٣٠ ، لوحات ١٠ – ١٥) – غالباً طراز احساسى إنطوائى (تعبيرى) مع ميل ثانوى حدسى (شكل تركيبى) .



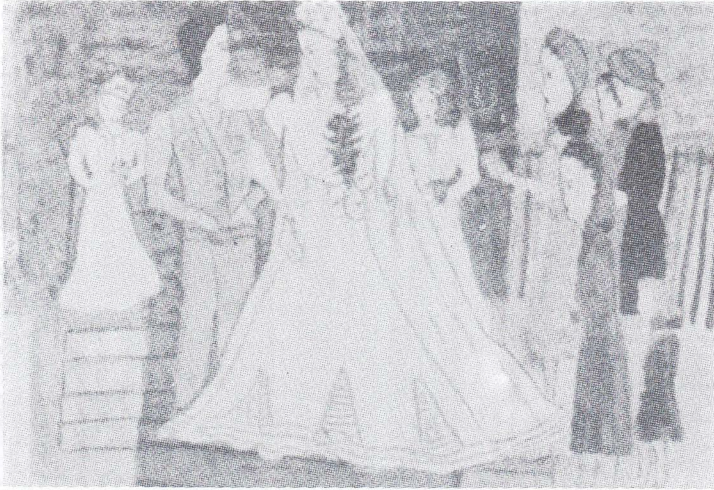
١٨ - (ا) صبى ١٣ + « معرض الماشية » مل هل (ث)
إتجاه إنطوائى . يحاول الطفل أن يدرك الحيوان بوصفه شيئا متحركاداخل بيئة ، مبديا بذلك وجدانا عضويا نحو التامية . غالباً طراز وجدانى إنطوائى (تخيلى) له ميل تفكيرى ثانوى (عضوى) .



١٨ - (ب) بنت ٤ : ١١ شهر « النمر » بالمنزل
هذا الرسم الذى رسمته طفلة أصغر كثيراً ، يمثل ما للتخطيطة من أساس انطوائى وغير عضوى تماماً . وأيا كانت صورة النمر التى تكونت لدى الطفلة ، فانها لا تعيرها أى اهتمام ، وإنما تقتصر على رسم خطوط جلد النمر (وهى زرقاء فوق الأحمر) وبذلك تخلق رمزاً تعبيرياً لا يتقابل مع تنبهها الإدراكى أو معرفتها التصورية الفكرية بالنمر ، بل يتقابل وجدانها نحو ملامح النمر الغالبة ، «السيمترية المخيفة».

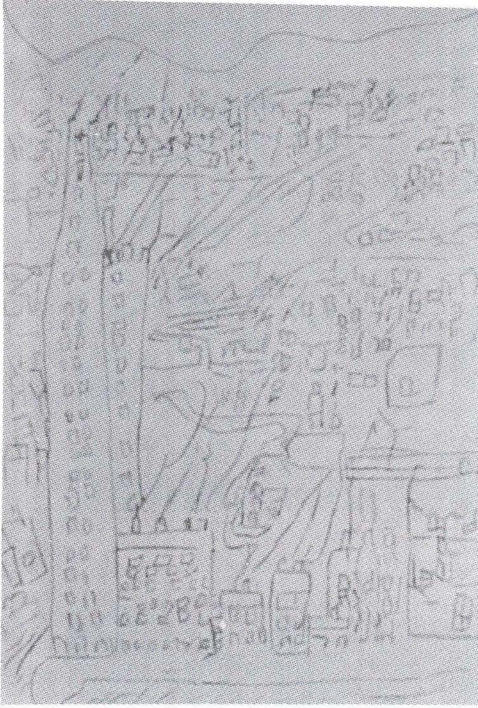


١٩ - (أ) بنت ٧ « دادى » آيلورث



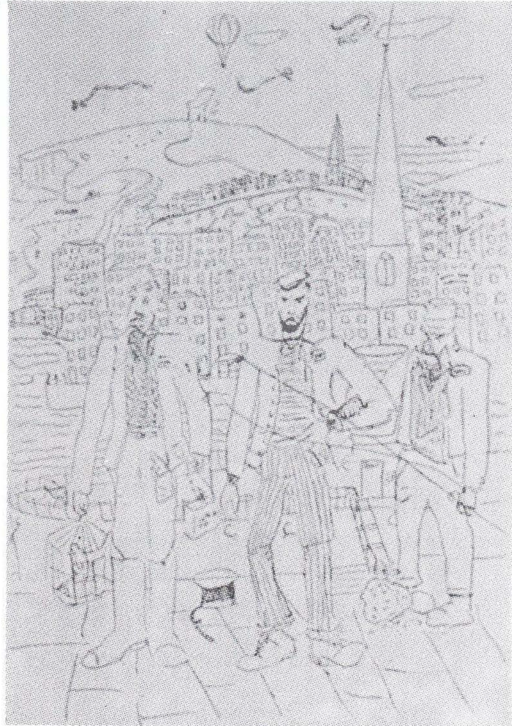
١٩ - (ب) صبى ١٤ « حفل زفاف فى الحرب » ليستر

هذان الرسمان يوضحان فى مرحلتى الحضانة والمراهقة ، نوعاً من التعبير الساذج غير التأملى يتصف به كثير من الأطفال ، ويستمر حياً حتى مرحلة الرشد . وهى بالضرورة طريقة تعبير الطراز الوجدانى الانبساطى ، وهو أسلوب زخرفى سطحى ، يمكن أن يتطور حتى يصبح موهبة تنتج التطريز الجميل ، الخ ، ولكنه لا يستطيع بلوغ الصفات اللازمة للفن فى حدود أى معنى أعمق من هذا .



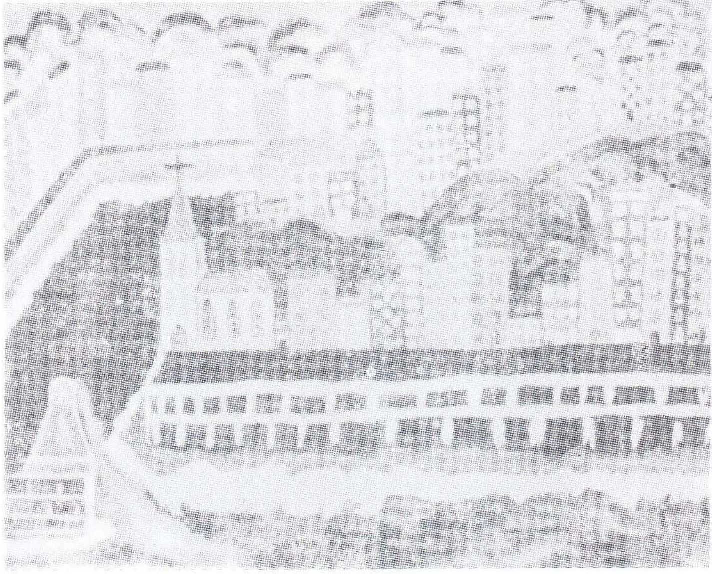
٢٠ – (أ) صبي ٦ : ٣ شهر
« نيويورك » (بالقلم الملون)
منزل

مثال مبكر تبكيراً غير مألوف للاحساس بالعمق الفضائي أو المكاني « والمنظور » الرأسي وقد ربي الطفل بالمنطقة الريفية القريبة من لندن ، ولم ير نيويورك أبداً . فالرسم إذن تركيب خيالي ، كما أن عمل الطفل على الجملة كان من الطراز الوجداني الانطوائي .

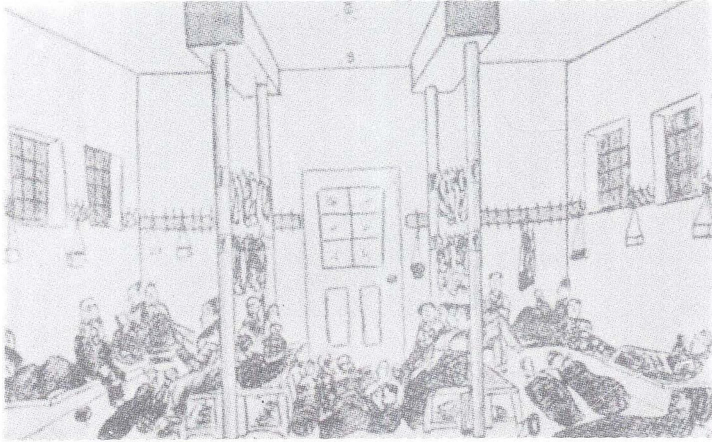


٢٠ – (ب) بنت ١٦
« منظر البيت من البحر »
(بالريشة)

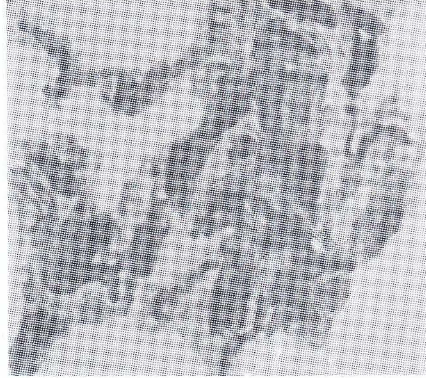
مدرسة لانجفورد جروف (ث) وهي نفس طريقة التعبير في مرحلة أكثر تقدماً.



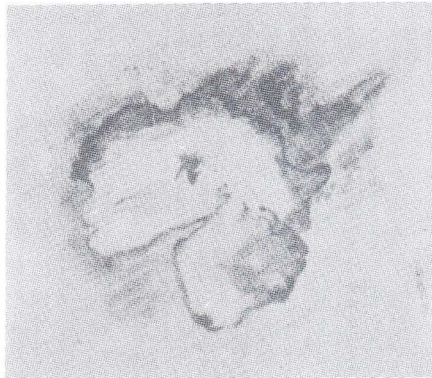
٢١ – (أ) بنت ١٦ + « ميناء جيرنسي » كلية الملكة
شارع هارلى ، لندن (ث) -
معالجة أمهر وأشد زخرفة لموضوع معمارى (تمت بعد أن قامت المعلمة بالوصف الشفوى) . ألوان زاهية جداً .



٢١ – (ب) صبى ١٦ « مخبأ من الغارات الجوية » كرانبروك (ث)
يرجح أن الشكل السيمترى المتوازن فرضه الموضوع . وهذا من حيث الجوهر طراز تعدادى من الرسم قائم على اتجاه تفكيرى انبساطى .

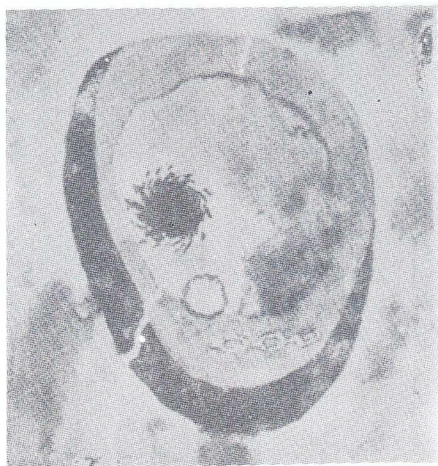


٢٢ (أ) بنت ١٢

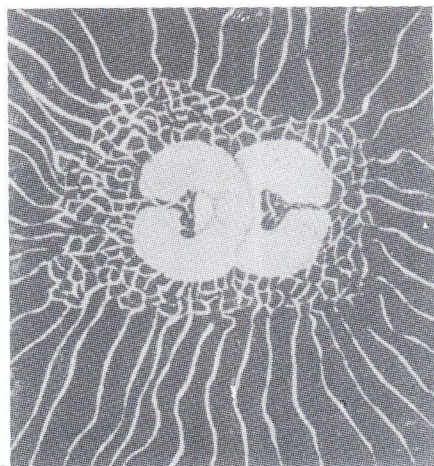


٢٢ (ب) بنت ١٢

« صور عقلية » (من الذاكرة) ميلهام فوٍرد ، اوكسفورد (ث)



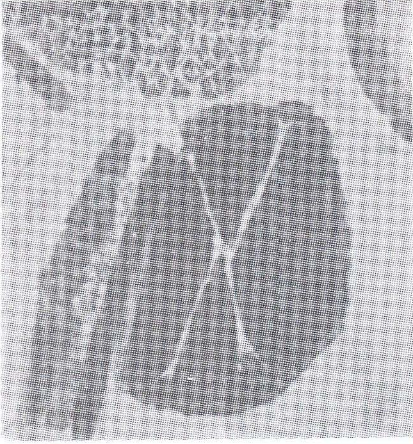
۲۲ (ج) بنت ۱۳



۲۲ (د) بنت ۱۵

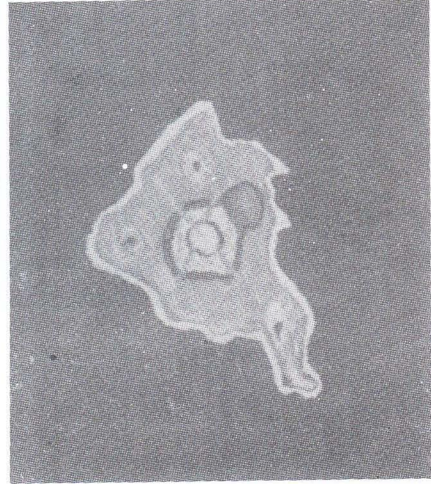


٢٣ (أ)   بئت ١١

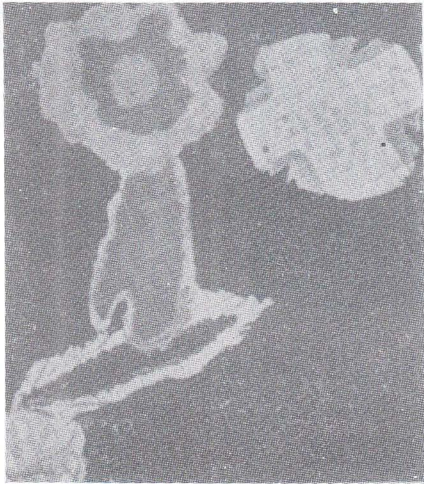


٢٣ (ب)   بنت ١٢

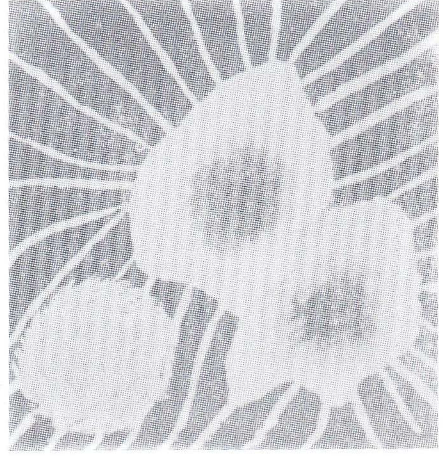
صور عقلية » من الذاكرة   ميلهام فورد ، أوكسفورد (ث)



٢٣ (ج)   بنت ١١



٢٣ (د)   بنت ١٤



٢٤ (أ) بنت ١٢



٢٤ (ب) بنت ١٣

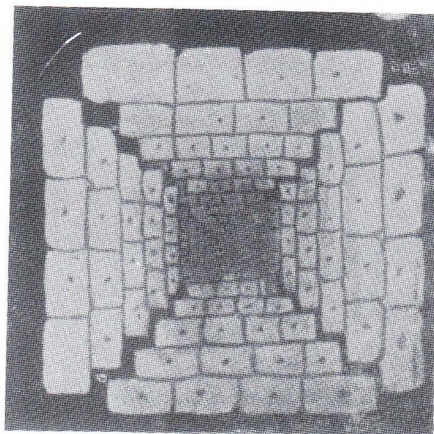
« صور عقلية »من الذاكرة ميلهام فورد ، أوكسفورد (ث)



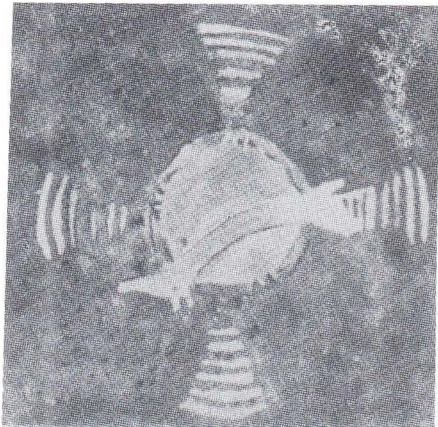
٢٤ (جـ) بنت ١٢



٢٤ (د) بنت ١٤



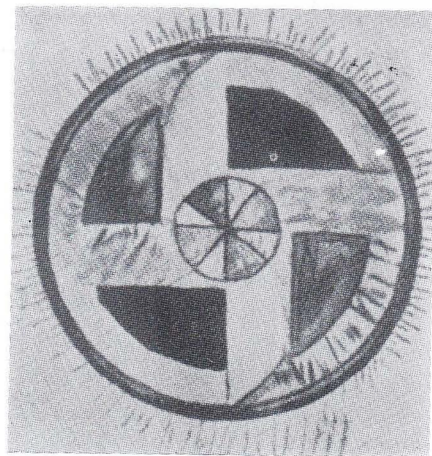
٢٥ (أ) بنت ١٤



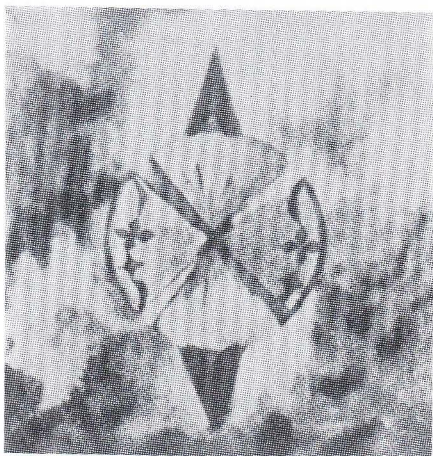
٢٥ (ب) بنت ١٣

« صور عقلية » من الذاكرة

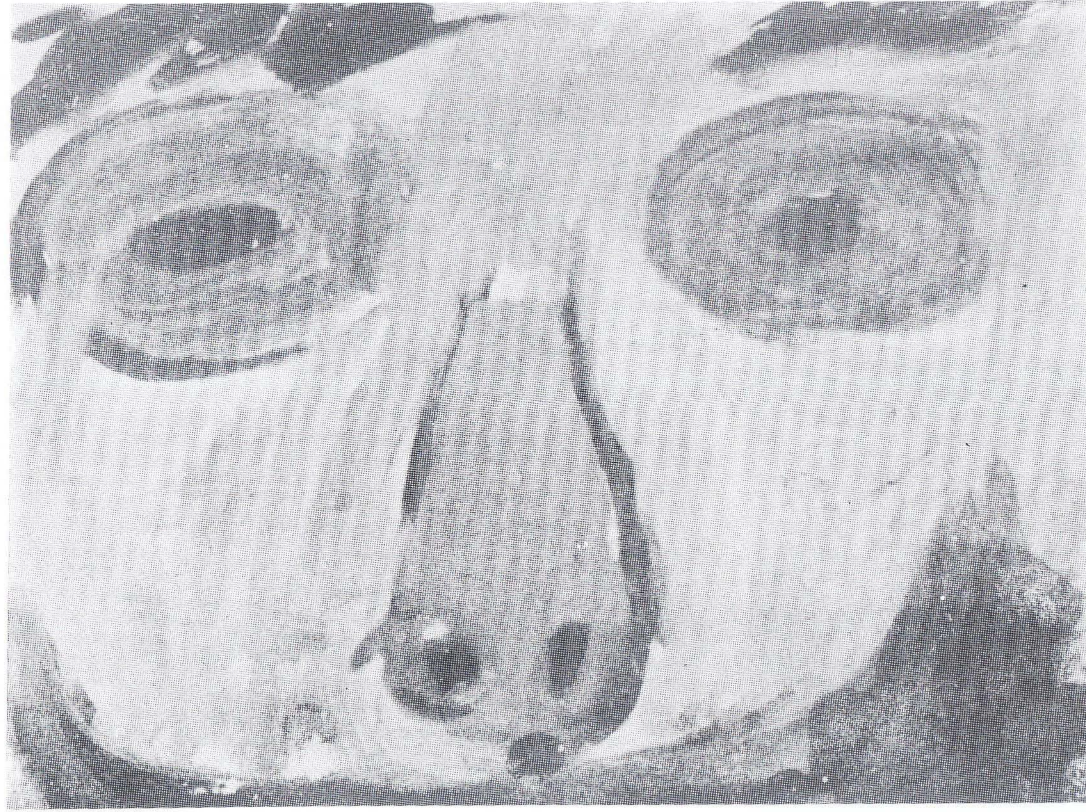
ميلهام فورد ، أوكسفورد (ث)



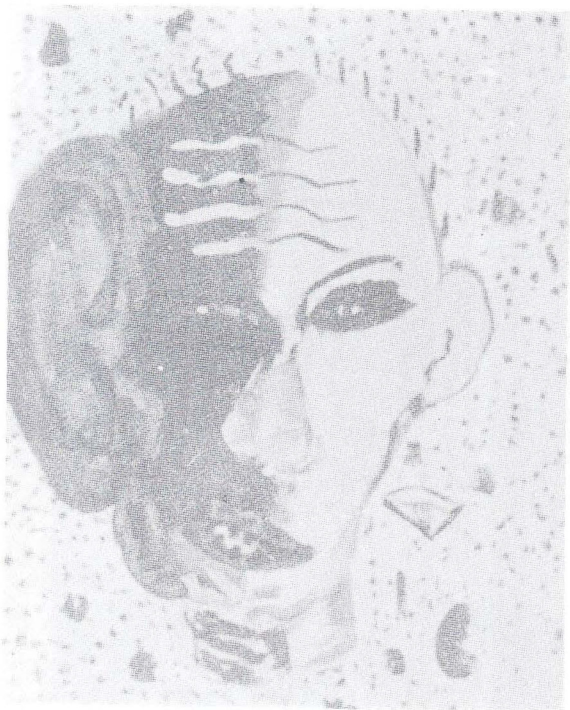
٢٥ (ج) بنت ١٣



٢٥ (د) بنت ١٤



٢٦ – صبي ٧ «وجه»
مدرسة داونز ، كولوال
الشيء وفراغ الرسم مخلوطان تماماً – حيث لا يتصور الشيء على أنه ذاتية منفصلة ، وله بيئة . طراز حسي انطوائي ، مع طريقة رسم تعبيرية (لمسية) . قارن بذلك اللوحة ٣٧ (أ) لنفس الصبي .



٢٧ – (أ) بنت ١٣

« ألم الأذن » دنهرست

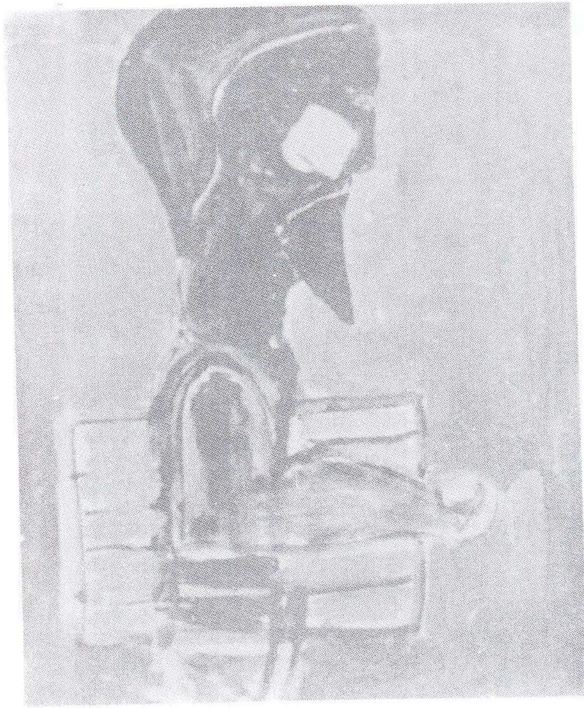
فرط تأكيد لمسى للعضو المصاب . والتلوين تعبيرى أيضاً ، والنصف الأيسر من الوجه أصفر كصفرة المرضى ، والنصف الأيمن أحمر ملتهب .



٢٧ – (ب) بنت ١١ « رأسان »

– فرنشام هايتس

الأسلوب التعبيرى للطراز الإحساسى الانطوائى المتأثر بتنبه حدسى ذى شكل تركيبى .



٢٨ – (أ) صبى ١٠
« شمشون »
مدرسة سانت جون الإعدادية
ميدان رد ليون ، لندن

مثال كامل للأسلوب التعبيرى للطراز الإحساسى الانطوائى . لاحظ التشديد فى تمثيل الخد . يذكرنا بعمل المصور التعبيرى الفرنسى جورج رووه G. Rouault



٢٨ – (ب) صبى ١٠
« شمشون »
مدرسة سانت جون الإعدادية ،
ميدان رد ليون ، لندن

الموضوع نفسه من رسم صبى تطوره الذهنى متأخر . الأسلوب التعبيرى نفسه . يرى شمشون حاملا بوابات غزة على كتفيه ، وهو إدراك للمنظر أشد ذكاء مما حدث فى أ .



٢٩ - (أ) بنت ١٢

« بائعة الزهور »

مدرسة الليدى مرجريت ، لندن

طراز وجدانى انطوائى (طريقة تعبير خيالية) مع ملامح تعبيرية ترجع إلى ميول اضافية للاتجاه الاحساسى الانطوائى .



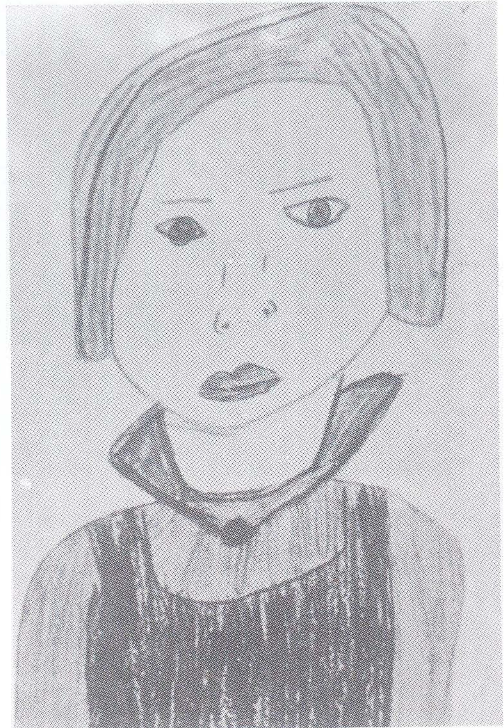
٢٩ - (ب) بنت ١٢

«توم قبل أن بصبح طفلا مائيا» مدرسة السير وليم بركنز تشرتسى (ثانوية)

الاحساسى الانطوائى + الحدسى الانطوائى = الطريقة التعبيرية مع الشكل التركيبى .

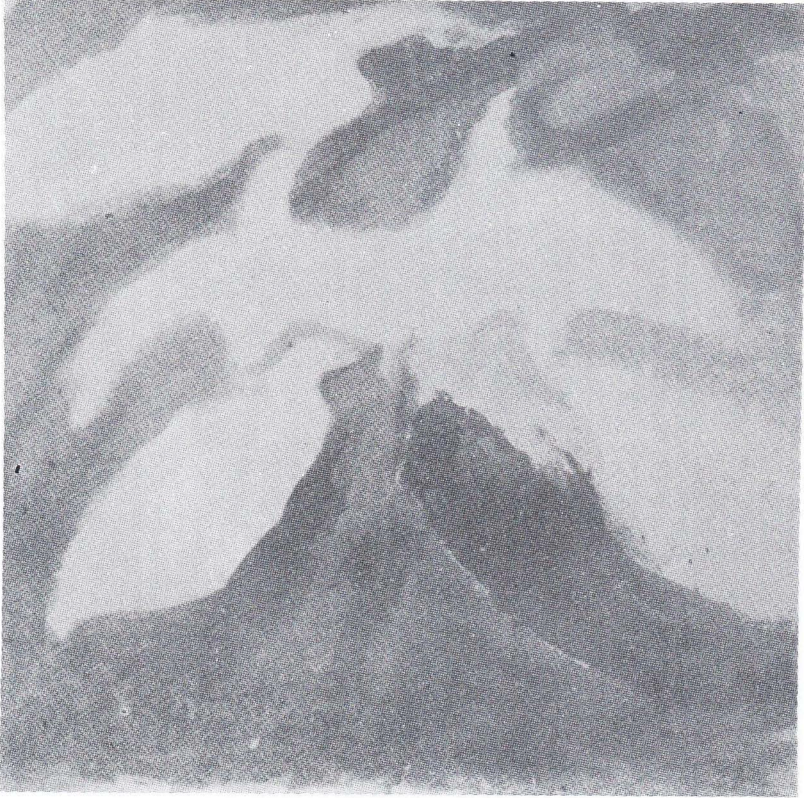


٣٠ – (أ) صبى ٨
« الخروج للنزهة » ليستر (١)
اتجاه انبساطى (احساسى) = طراز التقمص الوجدانى فى الرسم .

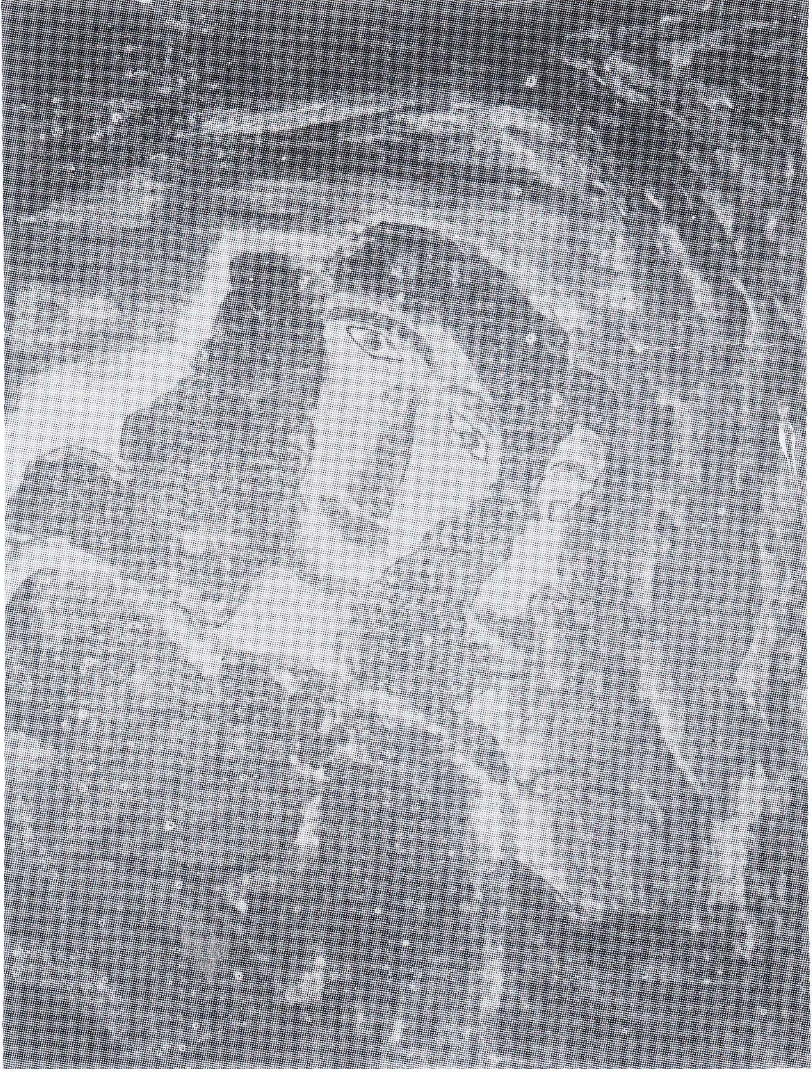


٣٠ – (ب) بنت ٧
« صورة ذاتية »ليستر (١)

الطراز نفسه . قارن اللوحة ٥٠ طلباً لمرحلة أكثر تطوراً فى نفس الطراز .



٣١ - صبى ١٣ + « الأميرة والبجع » مل هل (ثانوية)
الوجدان القوى نحو الإيقاع يوحى بالطراز الحدسى الانبساطى .



٣٢ – بنت ١٤ . « الأطفال فى الغابة » مدرسة السير وليم بركنز تشيرتسى (ثانوية)
معالجة الموضوع أدبى مماثل قام بها طراز أكثر انطواء .
(خيالى = تعبيرى)



٣٣ – بنت ١١ «الساحرات» هايبورى هل (ثانوية)
وهنا ينزع العنصر التعبيرى إلى التغلب على الخيالى . فى الراجح طراز احساسى انطوائى



٣٤ – بنت ١١ +   « البنت فى النافذة »   مدرسة هابرداشر أسكا أكتون (ثانوية)

هذا الرسم بما له من جو شاعرى خارق ، ربما كان تعبيراً عن تكامل جميع الوظائف العقلية لاتجاه انطوائى . والتعبير اللمسى يتجلى فى التأكيد المفرط للرأس والقطة المرسومة أقل من حجمها ، تعبير تخيلى فى ربط الصور (البنت والقطة والشجرة والبيت) ؛ حساسية عضوية فى رسم الشجرة ورفرفة الستائر : الشكل التركيبى يتجلى فى التوازن العام والتماسك الفضائى فى التصميم . تبين الألوان ضبطاً مكبوحاً وانسجامياً للأرجوانى والأبيض والأصفر والأسود .

٣٥ – بنت ١٤ +

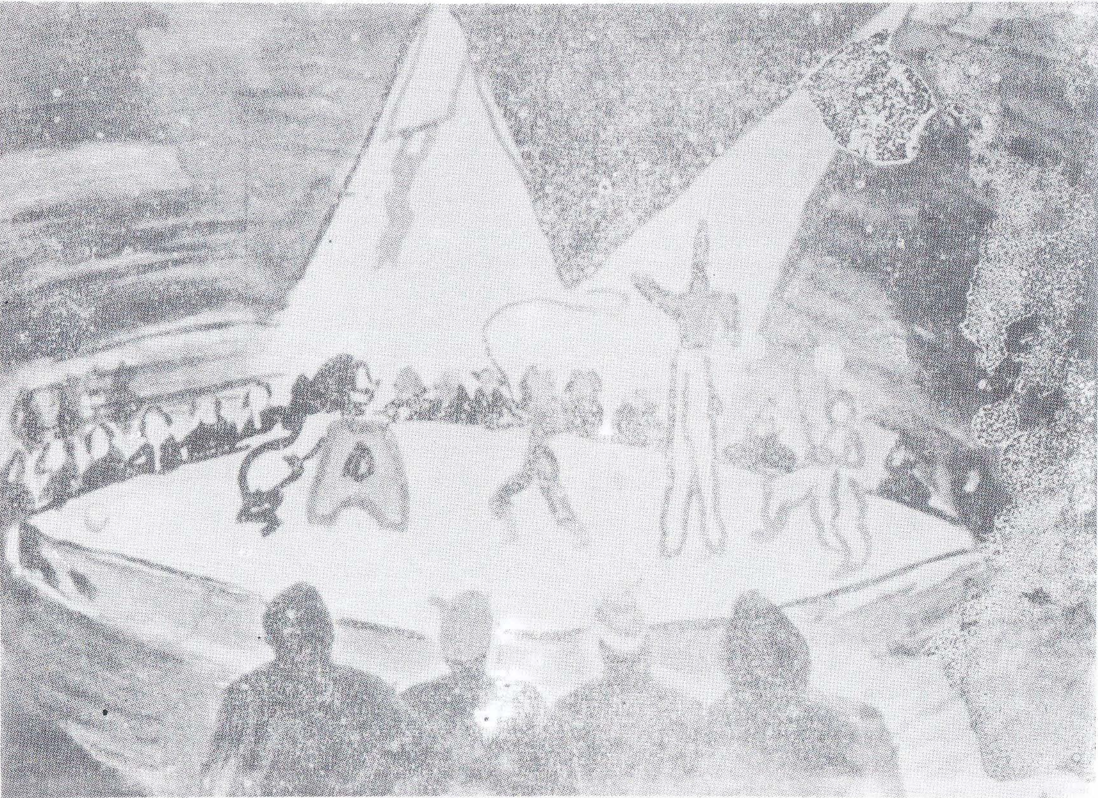
« خيول برية »

لانجفورد جروف (ثانوية)

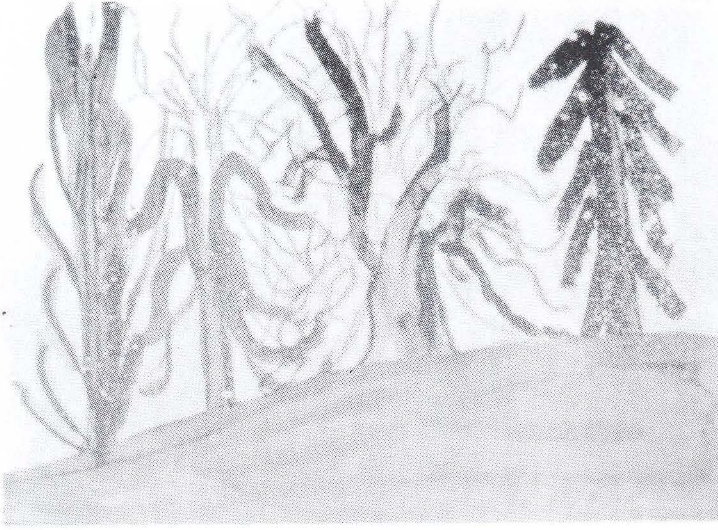


هذان الرسمان يوضحان ثبات الاتجاه الانطوائى واستمراره حتى صميم مرحلة المراهقة . والأداء القوى لأعمال الخيل وملء المنظر كله بالحيوية يوحى بالطراز التفكيرى

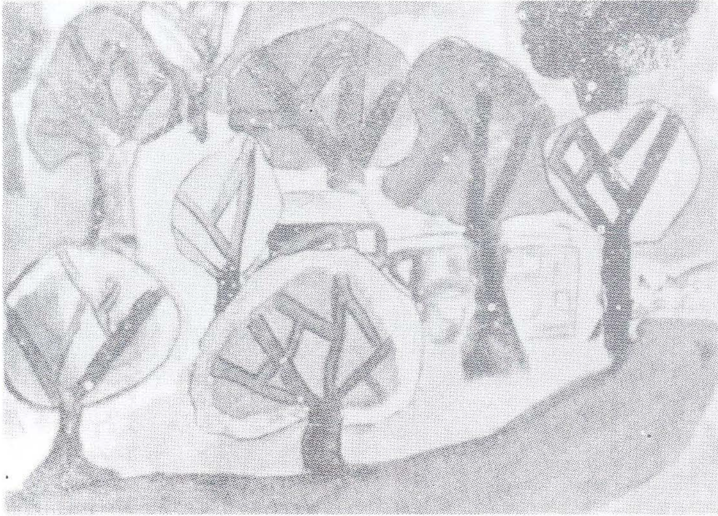
الانطوائى ذى الطريقة العضوية فى التعبير ؛ بينما الرسم الثانى ، بما فيه من معالجة أكثر إيجازاً للتفاصيل ومن تباينات قوية ، يعتبر - تعبيريا أكثر من حيث الأسلوب كما يشير إلى الطراز الاحساسى الانطوائى .



٣٦ — صبى ١٤
« السرك »
تشارتر هوس (ثانوية)



٣٧ – (أ) صبى ٧ «أربع شجرات» مدرسة الداونز ، كولوال (مدرسة خاصة)

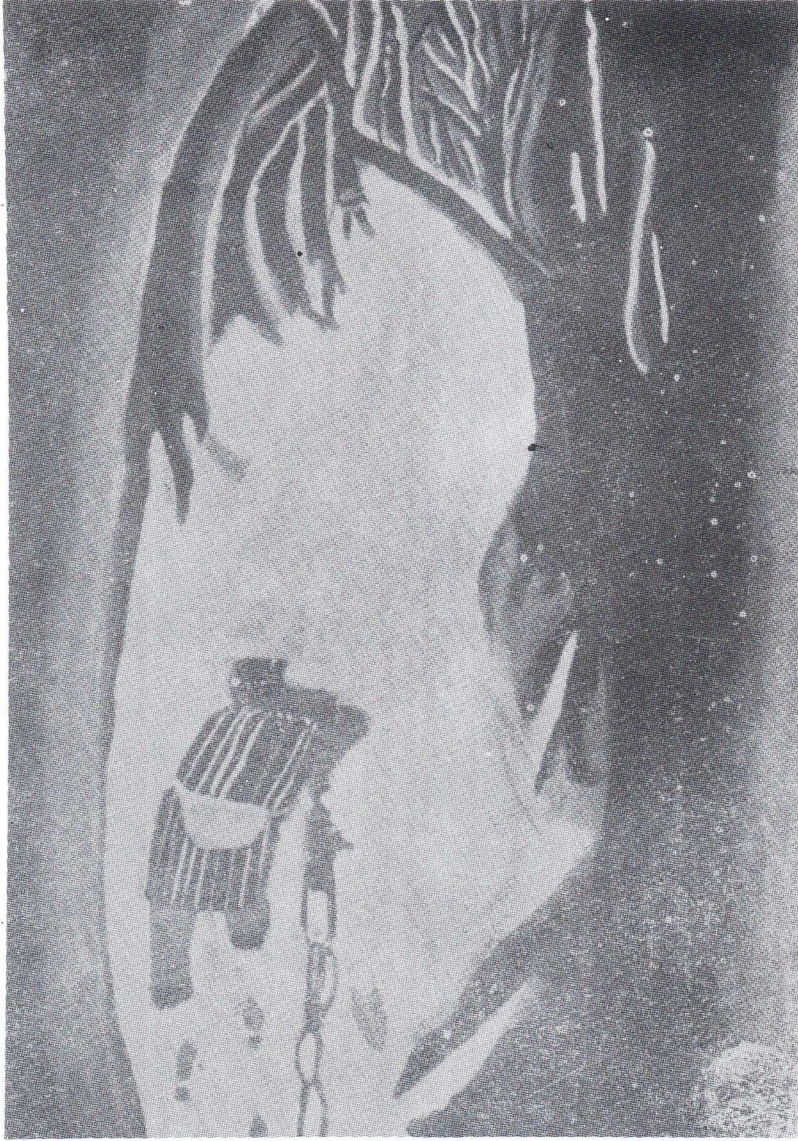


٣٧ – (ب) صبى ٧ منظر طبيعى كلية كلفتون الثانوية

يوضح هذان الرسمان التباين بين احساس انبساطى للمنظر الطبيعى (أ) وبين حدسية انطوائية فى موضوع مماثل (ب) ، وتنتهى الحالة الأولى إلى أسلوب تقمصى وجدانى فى التصوير ، وتنتهى الحالة الثانية إلى تأكيد قوى على الشكل التركيبى .



٣٨ – صبى ١٢ « الكونسرتو » بدالز (ثانوية) طراز احساسى انطوائى = أسلوب تأثرى



٣٩ – صبى ١٤ + « الشارع الظليل » مل هل (ثانوية)

طراز احساسى انبساطى = أسلوب تقمصى وجدانى . (صبى الجزار ، الذى يحدث قميصه المخطط بالأزرق تبايناً قوياً مع منظر الثلج المكون من أبيض وأسود ، هو إضافة من عنديات هذا الولد إلى الموضوع المقدم فى الدرس) .



٤٠ — بنت ١٢ « تلجيم سيسى »

مدرسة هول ثانوية (وايبردج) طراز لقانى انبساطى = نمط إيقاعى



٤١ - بنت ١٦ «تجربة قياس حذاء ولنجتون» مدرسة هول الثانوية(وابردج)

هذا النمط الإيقاعى القوى التأكيد يوحى بالطراز الحسى الانبساطى .



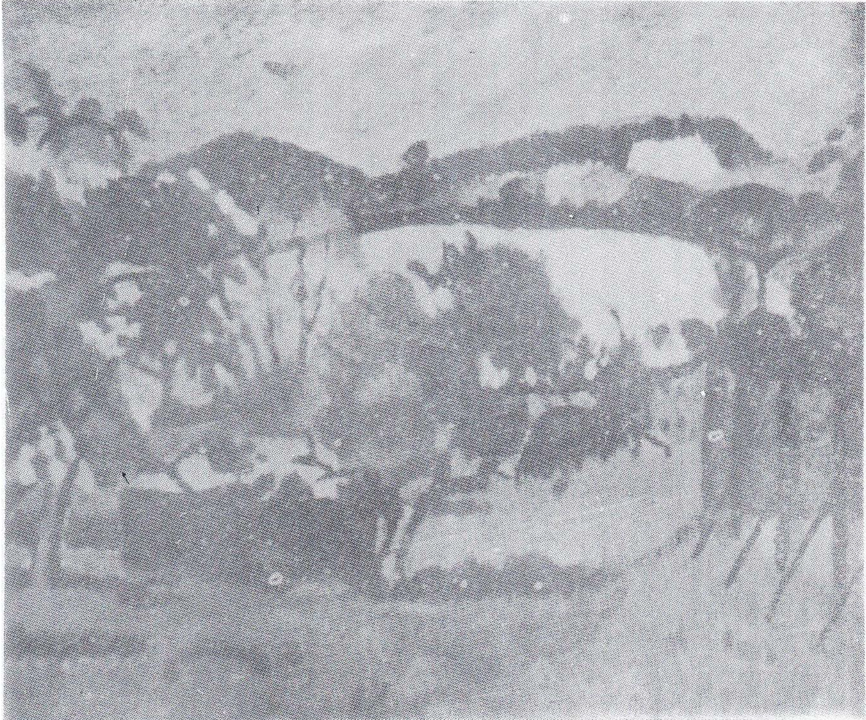
٤٢ – بنت ١٥ « تقاذف كرات الثلج » مدرسة هول ، الثانوية (وايبردج)
نمط إيقاعى مماثل ، واللون أكثر انسجاماً (نزعة إضافية إلى الطراز الإحساسى الإنبساطى) .



٤٣ - (أ) صبى ١٤ « منظر طبيعى » مدرسة تشارترهوس (الثانوية)
تحويل الموضوع إلى الشكل التركيبى . والرسم يوحى بالطراز الحدسى الانطوائى .
فكل شىء مبنى بعضه فوق بعض بنفس المستوى الرأسى – هو مستوى سطح الصورة
وهى صفةمميزة لبعض أنواع الفن البدائى .



٤٣ - (ب) صبى ١٤ « واد إيرلندى » تشارترهوس (الثانوية)
وهى على سبيل المباينة ، منظر طبيعى تم انتاجه بنفس المدرسة وفى ظل نفس الظروف
على يد طفل من أبناء تلك السن نفسها . وطرازها التعبيرى يوحى بطراز احساسى
انطوائى .



٤٤ — صبى ١٤ «منظر طبيعى» (بالزيت) مدرسة داونز (الثانوية)
مرسوم من الطبيعة مباشرة ، ولكن فيه تأكيد لا شعورى ، وإخضاع وإعادة تعديل الوضع . والشكل التركيبى فرض على العضوى (طراز حدسى انطوائى + تفكيرى) . والصبى الآن موسيقار .



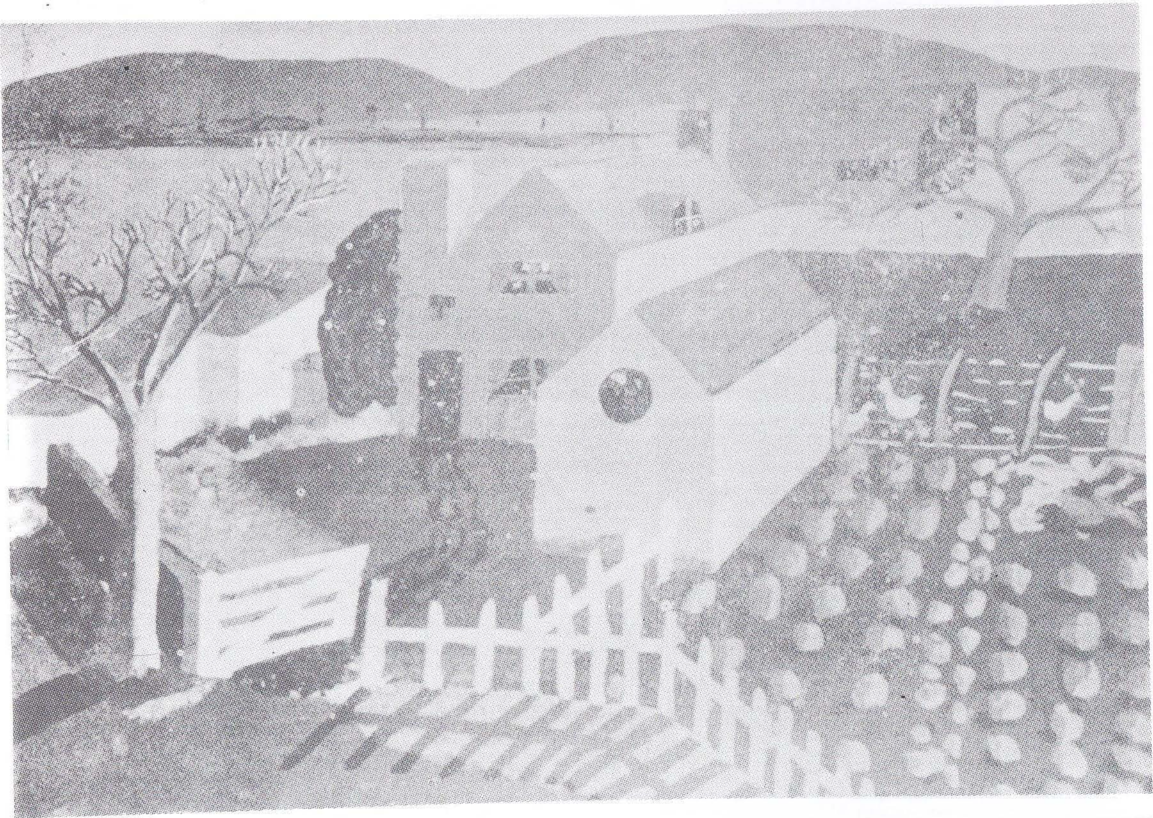
٤٥ – بنت ١٦

« شاطئ البحر »

لانجفورد جروف (الثانوية)

هنا تباين آخر فى المنظر الطبيعى (اللوحة ٤٥) هو الأسلوب الزخرفى الذى اختص به الاتجاه الوجدانى الانبساطى ؛ واللوحة ٤٦ تبين الشكل التركيبى مجتمعاً إلى الأسلوب العضوى ،

وهو عبارة عن مزج الاتجاهين (الحدس + الفكر) الذى تحتمه التقاليد الأكاديمية والذى تحاول مدرسة الفن العادية أن تبلغه.



٤٦ - صبى ١٤
« المزرعة »
مدرسة باث للفنون



٤٧ — بنت ١٣ « الغجر » مدرسة وإرنجتون الثانوية
أسلوب زخرفى (؟ طراز وجدانى انبساطى).



٤٨ — بنت ١٣ « جماعة العائلة » مدرسة وارنجتون الثانوية
هذا الرسم المفرط الحساسية يوحى بوجدان متكامل + طراز احساسى مع اتجاه انبساطى (تقمص وجدانى + زخرفى) .



٤٩ - (أ) صبى ١٥ « الرسم » كرانبروك (الثانوية)

رسم طرازى للطراز الاحساسى الانطوائى (مع ملامح تقلصية تنتسب إلى فسيولوجيا ذلك الطراز – انظر ص ١١٣) .



٤٩ - (ب) صبى ١٥

« الجندى المبتسم »

كرانبروك (ثانوية)

طراز إحساسى انطوائى = أسلوب لمسى



٥٠ – بنت ١٤ «صورة» مدرسة البنات الثانوية ، وستكليف
طراز إحساسى انبساطى = أسلوب تقمص وجدانى

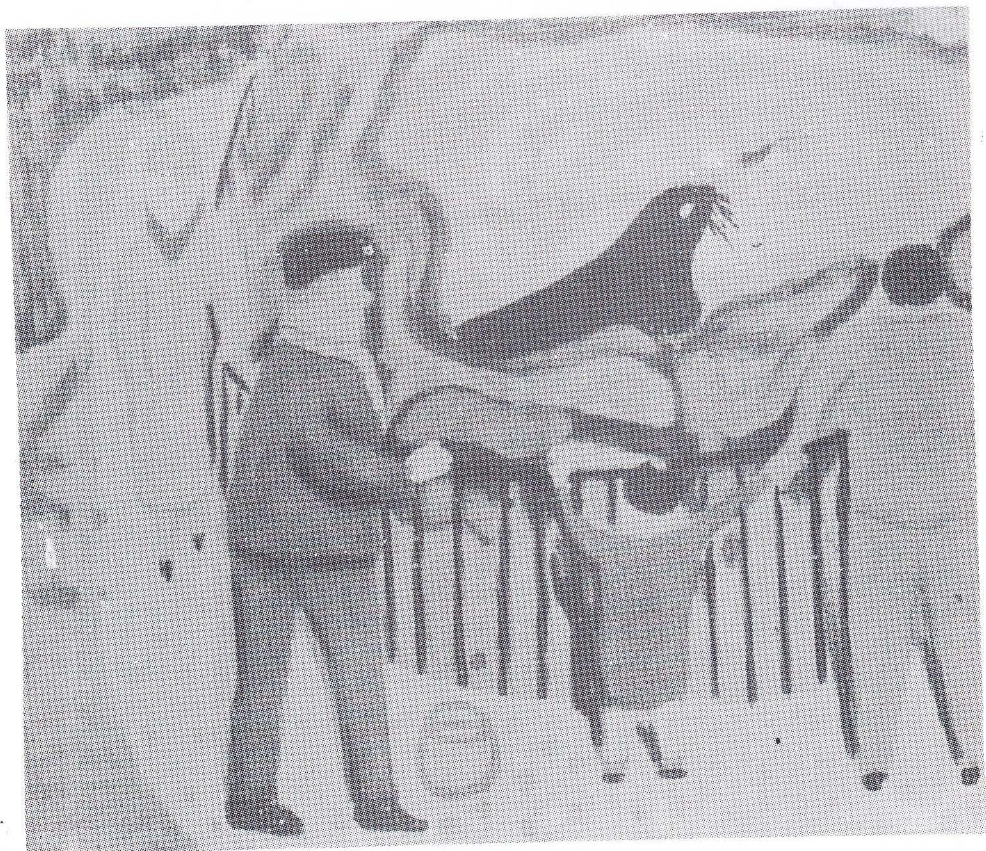


٥١ – (أ) صبى ١٤
صورة ذاتية (بالزيت)
مدرسة داونز (ثانوية)



٥١ – (ب) صورة ذاتية (بالزيت) كولوال

هاتان الصورتان ، وقد رسمهما صبيان من سن واحدة وفى ظروف واحدة ، تمثلان التباين بين طرق التعبير عند الطراز التفكيرى الانطوائى (أ) مع ماله من إدراك دقيق للحيوية العضوية للموضوع (مجتمعاً إلى حدس انطوائى ذى شكل تركيبى (والتكنيك التعبيرى للطراز الاحساسى الانطوائى (ب).



٥٢ – صبى ١٥ « أسد البحر » مدرسة اللغات بايلكلى (ثانوية)
المشاهدة يتحكم فيها النمط الإيقاعى ، طراز حدسى انبساطى .



٥٣ – بنت ١٢ « الكنس » مدرسة هايبرى هل (ثانوية)
المشاهدة مع نزعة تقمصية وجدانية ؛ اتجاه انبساطى (تفكير + احساس) .



٥٤ – بنت ١٤ « القطة والسمكة الذهبية »

مدرسة سيروليم بركنز ، تشرتسى (ثانوية)

إعادة تركيب درامى (خيالى) لحادثة ، مع تأكيد على الشكل التركيبى ؛ طراز وجدانى انطوائى + حدس

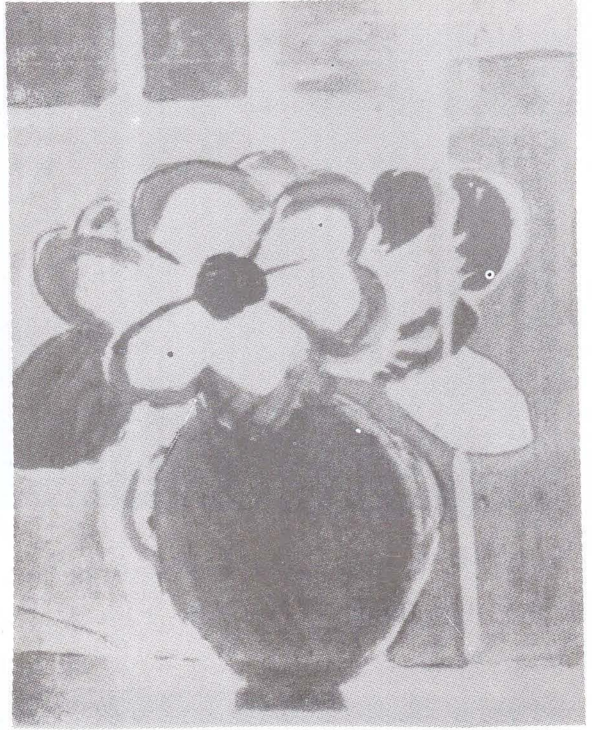


٥٥ – بنت ١٤ « زهرية تحمل زهوراً خيالية » مدرسة سير وليم بركنز ، تشرتسى (ثانوية)
زخرفى ، مع قدر غير كثير من الاحساس بالشكل أو الإيقاع ؛ فى الراجح طراز وجدانى انبساطى (ويؤكد ذلك وصف المعلمة للطفلة)

٥٦ - (١) صبي ١٤

« دراسة الزهور »

تشارترهوس (ثانوية)



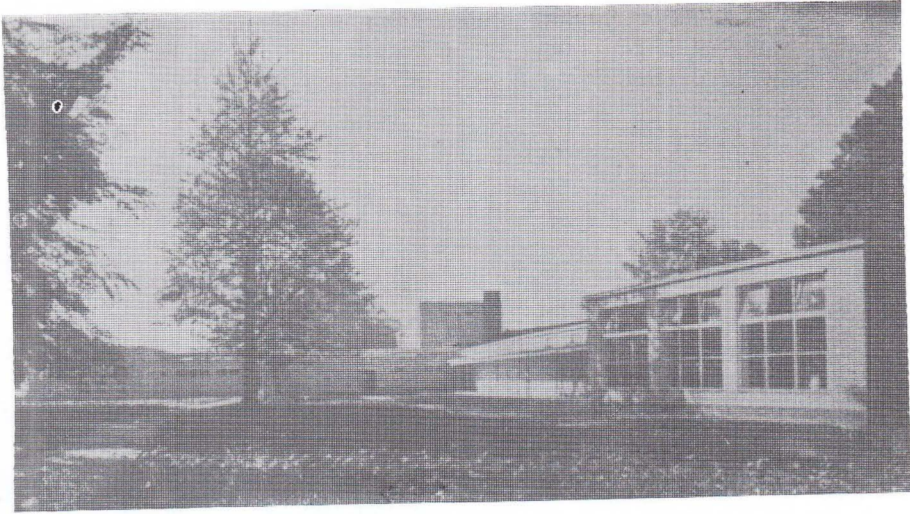


٥٦ - (ب)

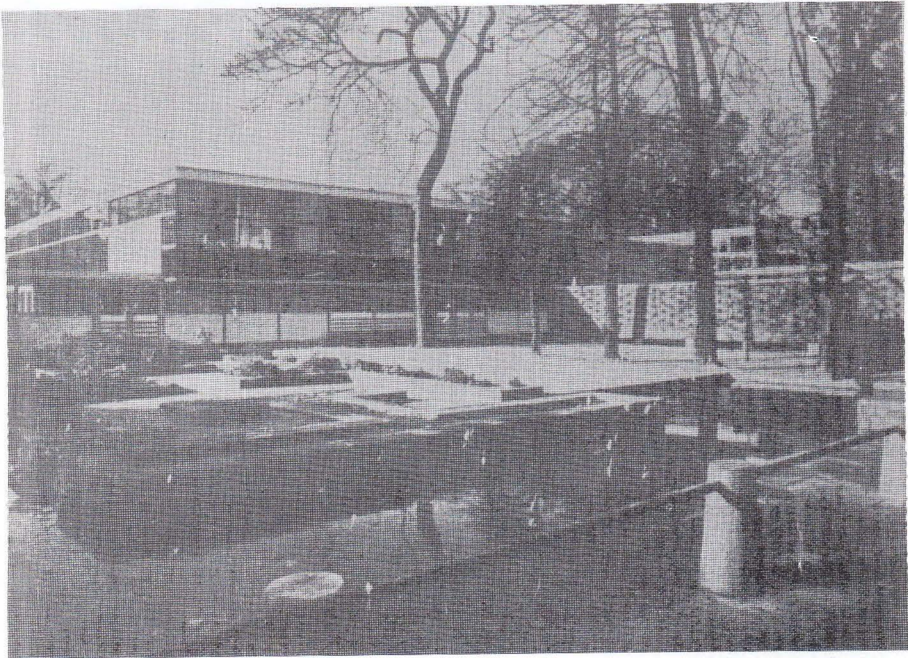
« دراسة الزهور »

مدرسة تشارترهوس (ثانوية)

طرائق تعبير متباينة ، أنتجت تحت ظروف متماثلة . ولكلا الموضوعين مقصد زخرفي قوي ، ولكن بينما (١) يعد تقمصيا وجدانيا ، فان (ب) مشغول إنشغالا تاما بالنمط ذي البعدين الذي أوحى به الموضوع (معالجة انبساطية بالقياس إلى المعالجة الإنطوائية لنفس الموضوع).



٥٧ - (أ) صورة شمسية لكلية قرية إمينجتون
المهندسان المعماريان : والترجروبيوس وماكسويل فراى



٥٧ - (ب) مدرسة بوسفيلد ، ساوث كينسجتون ، لندن
المهندسون : تشمبرلن وبوول وبون

اقرأ فى هذه السلسلة

أحلام الاعلام وقصص أخرى	برتراند رسل
الالكترونيات والحياة الحديثة	ى ٠ رادونسكايا
نقطة مقابل نقطة	الدس هكسلى
الجغرافيا فى مائة عام	ت ٠ و ٠ فريمان
الثقافة والمجتمع	رايموند وليامز
تاريخ العلم والتكنولوجيا (٢ جـ)	ر ٠ ج ٠ فوربس
الأرض الغامضة	ليستردیل رای
الرواية الانجليزية	والتر الن
المرشد الى فن المسرح	لويس فارجاس
آلهة مصر	فرانسوا دوماس
الانسان المصرى على الشاشة	د ٠ قدرى حفنى وآخرون
القاهرة مدينة ألف ليلة وليلة	أولج فولكف
الهوية القومية فى السينما العربية	هاشم النحاس
مجموعات النقود	ديفيد وليام ماكدوال
الموسيقى - تعبير نغمى - ومنطق	عزيز الشوان
عصر الرواية - مقال فى النوع الأدبى	د ٠ محسن جاسم الموسوى
ديلان توماس	اشراف س ٠ بى ٠ كوكس
الانسان ذلك الكائن الفريد	جون لويس
الرواية الحديثة	جول ويست
المسرح المصرى المعاصر	د ٠ عبد المعطى شعراوى
على محمود طه	أنور المعداوى
القوة النفسية للاهرام	بيل شول أبينيت
فن الترجمة	د ٠ صفاء خلوصى
تولستوى	رالف ئى ماتلو
ستندال	فيكتور برومبير

رسائل وأحاديث من المنفى	فيكتور هوجو
الجزء والكل (محاورات فى مضمار الفيزياء الذرية)	فيرنز هيزنبرج
التراث الغامض ماركس والماركسيون	سدنى هوك
فن الأدب الروائي عند تولستوى	ف ٠ ع ٠ أدنيكوف
أدب الأطفال	هادى نعمان الهيتى
أحمد حسن الزيات	د ٠ نعمة رحيم العزاوى
أعلام العرب فى الكيمياء	د ٠ فاضل احمد الطائى
فكرة المسرح	جلال العشرى
الجحيم	هنرى باربوس
صنع القرار السياسى	السيد عليوة
التطور الحضارى للانسان	جاكوب برونوفسكى
هل نستطيع تعليم الأخلاق للأطفال	د ٠ روجر ستروجان
تربية الدواجن	كاتى ثير
الموتى وعالمهم فى مصر القديمة	ا ٠ سبنسر
النحل والطب	د ٠ ناعوم بيتروفيتش
سبع معارك فاصلة فى العصور الوسطى	جوزيف داهموس
سياسة الولايات المتحدة الأمريكية ازاء مصر ١٨٣٠ ـ ١٩١٤	د٠ لينوار تشامبرز رايت
كيف تعيش ٣٦٥ يوما فى السنة	د٠ جون شندلر
الصحافة	بيير البير
اثر الكوميديا الالهية لدانتى فى الفن التشكيلى	د ٠ غبريال وهبة
الأدب الروسى قبل الثورة البلشفية وبعدها	د ٠ رمسيس عوض
حركة عدم الانحياز فى عالم متغير	د ٠ محمد نعمان جلال
الفكر الأوربى الحديث (٤ ج)	فرانكلين ل ٠ باومر
الفن التشكيلى المعاصر فى الوطن العربى ١٨٨٥ ـ ١٩٨٥	شوكت الربيعى
التنشئة الأسرية والأبناء الصغار	د٠ محيى الدين أحمد حسين

نظريات الفيلم الكبرى	ج· دادلى أندرو
مختارات من الأدب القصصى	جوزيف كونراد
الحياة فى الكون كيف نشأت واين توجد	د· جوهان دورشـــز
حـــرب الفضـــاء	طائفة من العلماء الأمريكيين
ادارة الصراعات الدوليـة	د · الســيد عليــوة
الميكروكمبيـــوتر	د· مصطفى عنـانى
مختارات من الأدب اليابانى	صـــبرى الفضـــل
الفكر الأوربى الحديث ٢ ج	فرانكلين ل · باومر
تاريخ ملكية الأراضى فى مصر الحديثة	جابرييـــل بايـــر
اعلام الفلسفة السـياسية المعاصرة	انطـونى دى كرسبنى
كتـابة السـيناريو للسينما	دوايت ســـوين
الزمن وقيـــاسه	زافيلسـكى ف · س
اجهـزة تكييف الهـــواء	ابراهيم القرضـاوى
الخدمة الاجتماعية والانضباط الاجتماعى	بيتـــر ردای
سبعة مؤرخين فى العصور الوسطى	جـوزيف داهموس
التجـــربة اليـــونانية	س · م بـــورا
مراكز الصناعة فى مصر الاسـلامية	د· عاصم محمد رزق
العـلم والطـلاب والمـدارس	رونالد د · سمبسـون ونورمان د· اندرسون
الشـارع المصرى والفـكر	د· أنور عبـد الملك
حوار حول التنمية الاقتصادية	ولت وتيمان روستو
تبسـيط الكيميـــاء	فريد س هيس
العـادات والتقاليد المصرية	جـون بوركهارت
التـــذوق السـينمائى	آلان كاســـبيار
التخطيط الســـياحى	سامى عبـد المعطى
البـــذور الكونيـة	فريد هـــويل شانرا ويكراما ماسينج
دراما الشاشة (٢ ج)	حسين حلمى المهندس
الهيـروبين والايـدز	روى روبرتسـون
نجيب محفوظ على الشاشــــــة	هاشـم النحـاس
صـــور افريقيـــة	دوركاس ماكلينتوك

عن النقد السينمائى الأمريكى	ادوارد ميــرى
ترانيم زرادشت	اختيار / د· فيليب عطية
السينما العربيــة	اعداد/ مونى براح وآخرون
دليــل تنظيم المتــاحف	ادامز فيليب
سقوط المطر وقصص اخــرى	نادين جورديمر وآخرون
جماليــات فن الاخراج	زيجمونت هبنــر
التاريخ من شتى جوانبه (٣ ج)	ستيفن أوزمنت
الحملة الصليبية الأولى	جوناثان ريلى سميث
التمثيل للسينما والتليفزيون	تونى بار
العثمانيون فى أوربا	بــول كولنــر
صـــناع الخلود	موريس بير برابر
الكنائس القبطية القديمة فى مصر (٢ ج)	الفريد ج· بتلر
رحلات فارتيما	رودريجو فارتيما
انهم يصنعون البشر ٢ ج	فانس بكارد
فى النقد السينمائى الفرنسى	اختيار / د· رفيق الصبان
الســينما الخيالية	بيتر نيكوللز
الســلطة والفرد	برتراند راصـــل
الأزهر فى ألف عام	بيارد دودج
رواد الفلسفة الحديثة	ريتشارد شاخت
ســـفر نامة	ناصر خسرو علوى
مصر الرومانيــة	نفتالى لويس
كتابة التاريخ فى مصر القرن التاسع عشر	جاك كرابس جونيور
الاتصــال والهيمنة الثقافية	هربرت شيلر
مختارات من الآداب الأسيوية	اختيار / صبرى الفضل
كتب غيرت الفكر الانسانى (٣ ج)	**احمد محمد الشنوانى**
الشموس المتفجرة	اسحق عظيموف
مدخل الى علم اللغة	لوريتو تود

العنوان	المؤلف
حديث النهـر	اعداد / سوريال عبد الملك
من هـم التتــار	د٠ ابرار كريم الله
ماستريخت	اعداد/ جابر محمد الجزار
معــالم تاريخ الانسانية (٤ ج)	هـ ٠ ج ٠ ولـز
الحمـلات الصليبيـة	ستيفن رانسيمان
حضــارة الاسـلام	جوستاف جرونيباوم
رحلة بيرتون ٣ ج	ريتشارد ف ٠ بيرتون
الحضارة الاسلامية	أدمز متـز
الطفل ٢ ج	ارنولد جـــزل
أفريقيا الطريق الآخر	بادى اونيمود
السحر والعلم والدين	فيليب عطيـة
الكون ذلك المجهول	جـلال عبد الفتاح
تكنولوجيا فن الزجاج	محمـــد زينهم
حــرب المســتقبل	مارتن فان كريفلد
الفلســفة الجـوهرية	سوندارى
الاعــلام التطبيقى	فرانسيس ج ٠ برجين
تبسيط المفاهيم الهندسية	ج٠ كارفيـل
فن المايم والبانتومايم	توماس ليبهـارت
تحـــول الســلطة	الفين توفلر
التفكيـر المتجـدد	ادوارد وبونو
السيناريو فى السينما الفرنسية	كريستيان ساليه
فن الفرجة على الأفـلام	جوزيف ٠ م ٠ بوجـز
خفايا نظـام النجم الأمريكى	بول وارن
بين تولستوى ودستويفسكى (٢ ج)	جـورج ســتايز
ما هى الجيـولوجيا	ويليام هـ ٠ تيـوز
الحمر والبيض والسود	جارى ب ٠ ناشى
انواع الفيـلم الأميركى	ســتالين جين سولومون
الفيلم التسجيلى	اعداد محمود سامى عطا الله
الرومانتيكية والواقعية	يانكولا فرين

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٩٦/٣٧٢٠

J.S.B.N- 977 -01 - 9741 - 9

هذا كتاب يؤلف بين الفن والجمال، والتربية وعلم النفس فهو يسعى إلى استكناه مفهوم الفن وماهية الجمال ويبحث في البواعث النفسية التي تدفع الإنسان إلى الإحساس بالجمال وتذوقه ثم التعبير عنه بالفرشاة أو القلم أو النغمة، وذلك للإجابة على التساؤل: هل في الإمكان أن يكون في كل انسان منا بذرة فنان، فإذا ما تعهدها بالتربية وبالرعاية صقلاً وتهذيباً جادت على الدنيا ببيكاسو جديد أو شكسبير جديد أو موزار حديث؟ وما الدور الذي ينبغي أن تلعبه التربية وما الاتجاه الذي تستطيع أن تتبعه لكي تقوم بدورها في هذا المنتحى؟

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب